XVIII

ÉTUDES SUR LE 18e SIÈCLE

47

Discours sur l'éducation au XVIIIe siècle

Pédagogie et utopies pédagogiques



Éditions de l'Université de Bruxelles 2019

ÉTUDES SUR LE XVIIIe SIÈCLE

GROUPE D'ÉTUDE DU XVIIIe SIÈCLE

Écrire à :
Valérie André : vandre@ulb.ac.be
Brigitte D'Hainaut-Zveny : Brigitte.DHainaut @ulb.ac.be

ou à l'adresse suivante :
Groupe d'étude du XVIIIe siècle
Université libre de Bruxelles (CP 175/01)
Avenue F.D. Roosevelt 50
B – 1050 Bruxelles

Discours sur l'éducation au XVIIIe siècle

Pédagogie et utopies pédagogiques

Illustration de couverture
Gravure [Joseph Wagner ?], extraite de la figure 30, intitulée : ''Die Erziehung/ Educatio/L'éducation/D'educazione'', in [Johann Peter Voit et.al.], *Schauplatz der Natur und der Künste in vier Sprachen, deutsch, Lateinisch, französisch, und italienisch. Zehnter Jarhrgang [...] / Spectacle de la nature et des arts en quatre langues, savoir allemand, latin, français et italien*. Dixième recueil annuel [...], Vienne, Joseph Lorenz von Kurzböck, 1783, non paginé.

ISBN 978-2-8004-1695-3
eISBN 978-2-8004-1716-3
ISSN 0772-1358
D/2021/0171/3

Avenue Paul Héger 26 - 1000 Bruxelles (Belgique)

editions@ulb.be

www.editions-ulb.be

Imprimé en Belgique

Publié avec l'aide financière du
Fonds de la recherche scientifique – FNRS

ÉTUDES SUR LE 18e SIÈCLE 47

Discours sur l'éducation au XVIIIe siècle

Pédagogie et utopies pédagogiques

Sous la direction de Bruno Bernard et Shipé Guri
Préparation éditoriale assurée par Valérie André

Éditions de l'Université de Bruxelles 2019

Dans la même collection

3. Les préoccupations économiques et sociales des philosophes, littérateurs et artistes au XVIIIe siècle, 1976

4. Bruxelles au XVIIIe siècle, 1977

7. L'Europe et les révolutions (1770-1800), 1980

9. La noblesse belge au XVIIIe siècle, 1982

11. Idéologies de la noblesse, 1984

12. Une famille noble de hauts fonctionnaires : les Neny, 1985

14. Le livre à Liège et à Bruxelles au XVIIIe siècle, 1987

15. Unité et diversité de l'empire des Habsbourg à la fin du XVIIIe siècle, 1988

16. Deux aspects contestés de la politique révolutionnaire en Belgique : langue et culte, 1989

17. Fêtes et musiques révolutionnaires : Grétry et Gossec, 1990

18. Rocaille. Rococo, 1991

19. Musiques et spectacles à Bruxelles au XVIIIe siècle, 1992

20. Charles de Lorraine, gouverneur général des Pays-Bas autrichiens (1744-1780), Michèle Galand, 1993

21. Patrice-François de Neny (1716-1784). Portrait d'un homme d'État, Bruno Bernard, 1993

22. Retour au XVIIIe siècle, 1995

23. Autour du père Castel et du clavecin oculaire, 1995

24. Jean-François Vonck (1743-1792), 1996

25. Parcs, jardins et forêts au XVIIIe siècle, 1997

26. Topographie du plaisir sous la Régence, 1998

27. La haute administration dans les Pays-Bas autrichiens, 1999

28. Portraits de femmes, 2000

29. Gestion et entretien des bâtiments royaux dans les Pays-Bas autrichiens (1715-1794). Le Bureau des ouvrages de la Cour, Kim Bethume, 2001

30. La diplomatie belgo-liégeoise à l'épreuve. Étude sur les relations entre les Pays-Bas autrichiens et la principauté de Liège au XVIIIe siècle, Olivier Vanderhaegen, 2003

31. La duchesse du Maine (1676-1753). Une mécène à la croisée des arts et des siècles, 2003

32. Bruxellois à Vienne. Viennois à Bruxelles, 2004

33. Les théâtres de société au XVIIIe siècle, 2005

34. Le XVIIIe, un siècle de décadence ?, 2006

35. Espaces et parcours dans la ville. Bruxelles au XVIIIe siècle, 2007

36. Lombardie et Pays-Bas autrichiens. Regards croisés sur les Habsbourg et leurs réformes au XVIIIe siècle, 2008

37. Formes et figures du goût chinois dans les anciens Pays-Bas, 2009

38. Portés par l'air du temps : les voyages du capitaine Baudin, 2010

39. La promenade au tournant des XVIIIe et XIXe siècles (Belgique – France – Angleterre), 2011

40. Jean-Jacques Rousseau (1712-2012). Matériaux pour un renouveau critique, 2013

41. Marie-Adélaïde de Savoie (1685-1712). Duchesse de Bourgogne, enfant terrible de Versailles, 2014

42. Écrire les sciences, 2015

43. Corrélations : les objets du décor au siècle des Lumières, 2015

44. Femmes des anti-lumières, femmes apologistes, 2016

45. Cinquante nuances de rose. Les affinités électives du prince de Ligne, 2018

46. Destouches et la vie théâtrale, 2018

Hors série

1. La tolérance civile, édité par Roland Crahay, 1982

2. Les origines françaises de l'antimaçonnisme, Jacques Lemaire, 1985

3. L'homme des Lumières et la découverte de l'Autre, édité par Daniel Droixhe et Pol-P. Gossiaux, 1985

4. Morale et vertu, édité par Henri Plard, 1986

5. Emmanuel de Croÿ (1718-1784). Itinéraire intellectuel et réussite nobiliaire au siècle des Lumières, Marie-Pierre Dion, 1987

6. La Révolution liégeoise de 1789 vue par les historiens belges (de 1805 à nos jours), Philippe Raxhon, 1989

7. Les savants et la politique à la fin du XVIIIe siècle, édité par Gisèle Van de Vyver et Jacques Reisse, 1990

8. La sécularisation des œuvres d'art dans le Brabant (1773-1842). La création du musée de Bruxelles, Christophe Loir, 1998

9. Vie quotidienne des couvents féminins de Bruxelles au siècle des Lumières (1754-1787), Marc Libert, 1999

10. L'émergence des beaux-arts en Belgique : institutions, artistes, public et patrimoine (1773-1835), Christophe Loir, 2004

11. Voltaire et Rousseau dans le théâtre de la Révolution française (1789-1799), Ling-Ling Sheu, 2005

12. Population, commerce et religion au siècle des Lumières, Hervé Hasquin, 2008

Des volumes des Études sur le XVIIIe siècle sont accessibles en ligne (www.editions-ulb.be).

Liste des abréviations

AGR : Archives générales du Royaume, Bruxelles

ALB : William McCarthy, *Anna Letitia Barbauld. Voice of the Enlightenment*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 2008

CC : Ralph Alexander Leigh (éd.), *Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau,* Genève-Oxford, Voltaire Foundation, 1965-1998, 52 vol.

CGG : Fonds du *Conseil de gouvernement général*, Archives générales du Royaume, Bruxelles

CJ : Fonds du *Comité jésuitique*, Archives générales du Royaume, Bruxelles

CRE : Fonds de la *Commission royale des études*, Archives générales du Royaume, Bruxelles

CSP : Charles-Irénée Castel de Saint-Pierre (1658-1743)

OC : Étienne Bonnot de Condillac, *Œuvres de Condillac, revues, corrigées par l'Auteur, imprimées sur ses manuscrits autographiques et augmentés de La langue des calculs, ouvrage posthume*, Paris, Charles Houel, 1798, 23 vol.

OCR : Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éds), *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Gallimard, 1959-1995, collection « Bibliothèque de la Pléiade », 5 vol.

Pologne : Jean-Jacques Rousseau, *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sa réformation projetée*, manuscrit, 1772 ; première édition imprimée *in Collection complète des œuvres de Jean-Jacques Rousseau*, *citoyen de Genève*, Genève, [Société typographique de Genève], 1782, t. 2, p. 253-441

PUF : Presses universitaires de France, Paris

RGIA : Rossijskij gosudartsvennyj istoričeskij arhiv (Archives historiques russes d'État), Saint-Pétersbourg

ROPBA : *Recueil des anciennes ordonnances de la Belgique. Ordonnances des Pays-Bas autrichiens 1700-1794*, Bruxelles, 1860-1942, 15 vol.

SEG : Fonds de la *Secrétairerie d'État et de Guerre*, Archives générales du Royaume, Bruxelles

SFDG : Sophie-Félicité du Crest, comtesse de Genlis (1746-1830)

SRIO : *Sbornik Imperatorskogo Russkogo Istoričeskogo Obŝestva* (*Recueil de la Société impériale d'histoire de Russie*), Saint-Pétersbourg

In memoriam Christophe Paillard (1967-2019)

C'est avec stupeur et une grande tristesse que nous avons successivement appris l'entrée aux urgences, puis le décès, à Lyon, le 23 mai 2019, de notre si sympathique collègue. Que son épouse, et co-auteure dans ce volume, Irina Zaytseva, reçoive l'expression de nos très sincères pensées amicales.

Voltairiste enthousiaste – il était natif et habitant de Ferney-Voltaire ! –, Christophe Paillard, qui était agrégé de philosophie, s'est surtout fait un nom par les éditions critiques auxquelles il a contribué au sein des *Œuvres complètes* de Voltaire éditées par la Voltaire Foundation à l'Université d'Oxford, mais aussi grâce à ses publications relatives au plus célèbre des secrétaires de Voltaire, Jean-Louis Wagnière, dont il était devenu le meilleur connaisseur.

Auteur prolifique, comme on le verra ci-dessous, il s'était également récemment intéressé, avec Irina Zaytseva, à Frédéric-César de La Harpe et venait de publier, en 2019, une réédition augmentée de son beau guide *Voltaire en son château de Ferney* (Paris, Centre des monuments nationaux, Éditions du Patrimoine).

Publications (2002-2018)

Ouvrages

– *Jean-Louis Wagnière ou les deux morts de Voltaire*, présentation et notes de Christophe Paillard, préface de Michel Delon, Saint-Malo, Éditions Cristel, 2005 (Institut et Musée Voltaire, Genève, collection Voltairiana, n° 1), 460 p.

– *Jean-Louis Wagnière, secrétaire de Voltaire. Lettres et documents*, *SVEC*, 2008, t. 12, Oxford, Voltaire Foundation, 2008, 416 p.

– *Voltaire en son château de Ferney*, Paris, Centre des monuments nationaux, Éditions du Patrimoine, 2010, 64 p., et la réimpression de 2019, considérablement augmentée, mise à jour après la restauration du château.

– (avec Nicholas Cronk, Olivier Ferret, François Jacob et Christiane Mervaud), *Voltaire. Un jeu de lettres. 1723-1778*, Orléans, Éditions Paradigme, 2011, 448 p.

Éditions critiques

– (avec Bertram Schwarzbach), Voltaire, article « Aristote » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *Œuvres complètes de Voltaire [OCV]*, Voltaire, Oxford Foundation, 2008, t. 39, p. 1-17.

– (avec Stéphane Pujol), article « Cartésianisme » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *OCV*, Voltaire, Oxford Foundation, 2008, t. 39, p. 508-517.

– Voltaire, *Dialogues d'Evhémère*, *OCV*, t. 80C, Oxford, Voltaire Foundation, 2009, p. 77-274.

– Voltaire, articles « Conscience », « Conseiller ou juge », « Curé de campagne », « Démocratie », « Destin » et « Éducation » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *OCV*, t. 40, Oxford, Voltaire Foundation, 2009, p. 190-198, 199-201, 331-341, 367-375, 400-405 et 620-625.

– (avec François Bessire), Voltaire, articles « Chien », « Cirus », « Confession », « David », « Druides », Économie de paroles » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *OCV*, t. 40, Oxford, Voltaire Foundation, 2010, p. 54-58, 112-119, 162-178, 348-353, 585-588 et 608-616.

– Voltaire, articles « Espace », « Éternité », « Extrême », « Feu », « Filosofe, ou Philosophe », « De la fin du monde », « Fonte » et « Force en physique » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *OCV*, t. 41, Oxford, Voltaire Foundation, 2010, p. 236-239, 265-272, 305-309, 385-389, 425-436, 437-443, 471-481 et 482-487.

– Voltaire, *De la chimère du souverain bien*, *OCV*, Oxford, Voltaire Foundation, 2010, p. 219-241.

– (avec Roland Mortier), *L'A. B. C.*, *OCV*, t. 65A, Oxford, Voltaire Foundation, 2011, p. 169-348.

– Voltaire, articles « Gouvernement » (avec la collaboration de Christiane Mervaud), « Humilité », « Idée », « Incubes », « Infini » et « Instinct » des *Questions sur*

l'Encyclopédie, *OCV*, t. 42A, Oxford, Voltaire Foundation, 2011, p. 113-139, 294-297, 406-410, 411-418 et 445-447.

– Voltaire, articles « Loi naturelle », « Maladie, médecine », « Mariage », « Métaphysique », « Mouvement », « Ordination », « Population » et « Prétentions » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *OCV*, t. 42B, Oxford, Voltaire Foundation, 2012, p. 68-72, 131-136, 137-147, 218-220, 271-276, 332-334, 455-468 et 483-487.

– Voltaire, *Éloge de l'hypocrisie*, *OCV*, t. 60C, Oxford, Voltaire Foundation, 2013, p. 265-283.

– Voltaire, articles « Puissance, toute-puissance », « Roi », « Scandale », « Sicle », « Soldat », « Vérité », « Vertu » et « Vie » des *Questions sur l'Encyclopédie*, *OCV*, t. 43, Oxford, Voltaire Foundation, 2013, p. 37-45, 163-169, 234-241, 272-275, 276-277, 442-447, 465-468 et 474-478.

– Voltaire, *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations (IX). Textes annexes. Fragments sur l'histoire générale*, « "Notes et remarques" de Wagnière sur l'édition de Kehl de l'*Essai sur les mœurs* », *OCV*, t. 27, Oxford, Voltaire Foundation, 2016, p. 405-422.

Articles

– *Dictionnaire des miracles et de l'extraordinaire chrétiens*, sous la direction de Patrick Sbalchiero, Paris, Fayard, 2002, 882 p. : notices « Benedicti (Jean) », « Freud (Sigmund) », « Irrationnel », « Kant (Emmanuel) », « Leguay de Prémontval (André-Pierre) », « Leibniz », « Rousseau (Jean-Jacques) ».

– « Sensibilité et insensibilité chez Diderot. L'esthétique de la manipulation dans le *Paradoxe sur le comédien* », *in Visione percezione e cognizione nell'età dell'illuminismo, Filosofia. Estetica. Materialismo*, éd. par Massimo Modica, Paolo Quintili et Claudia Stancati, Naples, Bibliopolis, 2005, p. 243-269.

– « Adieu Ferney. Jean-Louis Wagnière et les deux morts de Voltaire », *La Gazette des Délices*, 4, 4 octobre 2005, en ligne.

– « Du copiste au secrétaire. Jean-Louis Wagnière éditeur de Voltaire ? », *Cahiers Voltaire*, 4, 2005, p. 125-137.

– (avec Christiane Mervaud), « Le supplice de Tantale. Decroix et l'inventaire des ouvrages marginés de Voltaire à Saint-Pétersbourg », *SVEC*, 2006, t. 6, Oxford, Voltaire Foundation, 2006, p. 405-433.

– « Ingérence censoriale et imbroglio éditorial. La censure de la correspondance de Voltaire dans les éditions in-8° et in-12° de Kehl », *Revue Voltaire*, 7, 2007, p. 275-309.

– « De la plume de Voltaire aux presses des Cramer. Le problème de l'auto-annotation », *Revue Voltaire*, 7, 2007, p. 341-355.

– (avec Christiane Mervaud), « Quelques lettres autour du théâtre de Voltaire », *Revue Voltaire*, 7, 2007, p. 313-339.

– « Tott au pays de Toth. L'Égypte dans la pensée stratégique française à l'aube de la Révolution », *Orages. Littérature et culture 1760-1830*, nº 6, mars 2007, dossier « L'Égypte des Lumières », p. 127-139.

– « C'est Voltaire qu'on assassine ! », *La Gazette des Délices*, 14, avril 2007, en ligne.
– « De la "bibliothèque patriarcale" à la "bibliothèque impériale" – Grimm, Wagnière, Mme Denis et l'acquisition de la bibliothèque de Voltaire par Catherine II », *La Gazette des Délices*, 15, 1er juillet 2007, en ligne.

– « Deux lettres de Voltaire inconnues à Besterman : 12 juin et 8 octobre 1771 », *La Gazette des Délices*, 16, 1er octobre 2007, en ligne.

– (avec Irina Zaytseva), « швейцария–россия: aller-retour. республиканские идеи ф.– с. лагарпа иа полях книг учебной библиотекн великого князя алексанадра павловича », *in из века екатерины великой: путешествия и путешественники*, Publications du Musée national de Russie, Tsarskoye Selo, 2007, p. 161-175 [article sur des *marginalia* de La Harpe, précepteur du tsar Alexandre Ier Pavlovitch].

– « Du nouveau sur la mort, digne ou indigne, de Voltaire. Jean-Louis Wagnière et la biographie voltairienne », *La Gazette des Délices*, 17, 1er janvier 2008, en ligne.

– (avec Christiane Mervaud), « À la découverte d'un faux voltairien : *Marginalia* apocryphes sur les *Observations critiques* », *Revue Voltaire*, 8, 2008, p. 279-328.

– « Entre science et métaphysique : le problème du fatalisme dans la philosophie de Voltaire », *Revue Voltaire*, 8, 2008, p. 207-223.

– « "Cette frayeur du médiocre empoisonne ma vie". Beaumarchais, Le Tellier et les laborieuses prémices du "Voltaire de Kehl" » suivi de « Lettres inédites de Beaumarchais à Le Tellier », *La Gazette des Délices*, 20, hiver 2008, en ligne.

– « Entre tourisme et pèlerinage, voyage d'affaires et expérience littéraire : Jean-Louis Wagnière, acteur et témoin de la "visite à Ferney" », *Orages. Littérature et culture 1760-1830*, nº 8, mars 2009, p. 21-50.

– « Une lettre inédite de Christin à Panckoucke (26 novembre 1778). Les deux "Mme Denis", l'administration de Ferney et les "papiers de famille" de Panckoucke », *La Gazette des Délices*, été 2009, en ligne.

– « Un “dictionnaire vivant” : Jean-Louis Wagnière, témoin des pratiques de lecture et d’écriture de Voltaire », *Voltaire et le livre*, éd. François Bessire et Françoise Tilkin, Ferney-Voltaire, CIEDS, 2009, p. 243-256.

– « Voltaire et les bibliothèques : Constitution et métamorphoses de la Bibliothèque de Ferney », *in* François Jacob (dir.), *La Russie dans l’Europe*, Condeixa-a-Nova, La Ligne d’ombre, 2010, p. 103-143.

– « Amis ou ennemis ? Voltaire et les gens de lettres d’après quelques autographes inédits ou peu connus », *La Gazette des Délices*, 25, printemps 2010, Genève, Institut et Musée Voltaire, en ligne.

– « Amis ou ennemis ? Voltaire et les gens de lettres d’après quelques autographes inédits ou peu connus », *La Gazette des Délices*, 26, été 2010, Genève, Institut et Musée Voltaire, en ligne.

– « Que signifie être “voltairien” au xixe siècle ? Beuchot et Cayrol, éditeurs de Voltaire », *Revue Voltaire*, 10, 2010, p. 121-143.

– (avec Sergej V. Korolev), « Notes marginales de la main de Wagnière sur un exemplaire des *Questions sur l’Encyclopédie* de Voltaire conservé à la Bibliothèque nationale de Russie », *La Gazette des Délices*, 28, hiver 2010, en ligne.

– (avec Irina Zaytseva), « Les Lumières, la Suisse et la Révolution française : *Marginalia* de La Harpe sur Montesquieu, Platon et Thucydide », *in* Olivier Meuwly (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011, p. 133-144.

– « Le cœur et l’esprit de Voltaire. Mignot et d’Hornoy, gardiens du temple voltairien, d’après le *Catalogue* Lambert », *La Gazette des Délices*, 29, printemps 2011, en ligne.

– « La censure du *Sermon prêché à Bâle* en 1768 – Voltaire, la Pologne et le “Secret du Roi” : les origines du concept d’ingérence humanitaire », *in Police et ordre public. Vers une ville des Lumières*, textes réunis par Flávio Borda d’Água, « Mémoires et documents sur Voltaire », 4, Condeixa-a-Nova, 2011, p. 117-127.

– « Les “cailloux pétrifiés” de Voltaire. Corrections auctoriales ou modifications éditoriales ? Le traitement de *L’A. B. C.* dans les éditions de Kehl et de Beuchot », *Revue Voltaire*, 11, 2011, p. 373-385.

– « Voltaire et le marquis de Florian. Le rôle du cercle familial dans l’édification du statut patriarcal de Voltaire », *Revue Voltaire*, 11, 2011, p. 135-152.

– « Un billet inédit de Jean-Louis Wagnière (10 mai [1778 ?]) », *Revue Voltaire*, 11, 2011, p. 221-223.

– « La glorification de Voltaire. Usages et fonctions des arts visuels dans la collection du château de Ferney », *Revue Voltaire*, 12, 2012, p. 163-183.

– Notice « Louise Lalive d'Épinay, *Lettres à mon fils*, Genève, De mon imprimerie [Gauffecourt], 1759, in-8o », *in Vivant ou mort, il les inquiétera toujours. Amis et ennemis de Rousseau (XVIIIe-XXIe siècles)*, Genève, Bibliothèque de Genève, Fondation Martin Bodmer et Institut et Musée Voltaire, 2012, notice no 57, p. 112-113.

– « La *Correspondance* de Voltaire et l'édition de ses *Œuvres*. Problème de méthodologie éditoriale », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 2012, no 4, p. 859-872.

– (avec Irina Zaytseva), « Le Catalogue de la bibliothèque d'étude d'Alexandre Ier – Frédéric-César de La Harpe, précepteur d'un prince impérial », *Revue historique vaudoise*, 120, 2012 [*Livres et lecteurs en terre vaudoise : une histoire à écrire*], p. 215-240.

– « Voltaire chanteur, chanté et chansonnier : la chanson dans l'esthétique voltairienne », *Revue Voltaire*, 13, 2013, p. 49-67.

– « À la recherche du dernier état connu du château de Ferney à la mort de Voltaire – la maquette de Morand (1777), l'inventaire post mortem du mobilier (27 juillet 1778), les échantillons de tissus de Wagnière et les plans de Racle (1779) », *La Gazette des Délices*, Revue électronique de l'Institut et Musée Voltaire, 40, hiver 2013, en ligne.

– « Une des fantaisies des plus bizarres. Retour sur la mort rêvée de Voltaire à La Lignière », *La Gazette des Délices*, 41, printemps 2014, en ligne.

– « Il faut imaginer Candide barbu. Que signifie "Il faut cultiver notre jardin" ? Le moment de *Candide* dans l'évolution de la philosophie de Voltaire », *in Les 250 ans de Candide*, Nicholas Cronk et Nathalie Ferrand (dir.), Louvain, Peeters, 2014, p. 97-106.

– « Les libertés sexuelles de Voltaire. Hétérosexualité, homosexualité et autosexualité dans les *Questions sur l'Encyclopédie* », *Revue Voltaire*, 13, 2014, p. 117-131.

– (avec Alla Zlatopolskaya), « Du nouveau sur Wagnière, secrétaire de Voltaire, et la Russie. Sa pension impériale, Catherine II, Alexandre Ier et les manuscrits voltairiens de Saint-Pétersbourg », *La Gazette des Délices*, 42, été 2014, en ligne.

– « Ami de Voltaire et Rousseau : Paul Moultou, compagnon de combat et collaborateur intellectuel », *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, t. 52, Droz, 2014, p. 51-70.

– « Azur et or – les couleurs de Voltaire », *La Gazette des Délices*, 46, été 2015, en ligne.

– « Voltaire annoté par lui-même : l'auto-annotation dans la bibliothèque de Ferney », *in Rossiya i zapadno-evropeiskoe Prosveshchenie: Sbornik nauchnykh trudov* [*La*

Russie et les Lumières de l'Europe occidentale : recueil d'études scientifiques], Saint-Pétersbourg, Bibliothèque nationale de Russie, 2017, p. 221-241.

– « Du théâtre considéré comme un tripot – l'écriture théâtrale de Voltaire et ses médiateurs obligés », *Lectures voltairiennes*, Actes du colloque international de la Bibliothèque nationale de Russie, octobre 2015, Saint-Pétersbourg, Bibliothèque nationale de Russie, 2017, p. 231-240.

– « L'exemplaire maître des *Œuvres* de Voltaire dans la seconde moitié des années 1760. L'auto-annotation de BV 3464-1, modèle de BV 3464-2, "Keate" et "Balleidier" », *Revue Voltaire*, 17, 2017, p. 261-295.

– (avec la collaboration de Natalia Speranskaya), « Voltaire annotateur de lui-même dans la bibliothèque de Ferney. Typologie, description matérielle et intérêt éditorial de l'auto-annotation », *Revue Voltaire*, 18, 2018, p. 85-116.

Préface

□ Bruno BERNARD et Shipé GURI

« One child, one teacher, one book,
one pen can change the world. »

Malala Youzafzaï, Prix Nobel de la Paix 2014

En 1755, dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert[1], et alors qu'il arrivait au terme de sa longue carrière, le grammairien et précepteur César Chesneau Dumarsais (1676-1756) donnait pour principaux objets à l'éducation :

> 1° La santé et la bonne conformation du corps ;
> 2° Ce qui regarde la droiture et l'instruction de l'esprit ;
> 3° Les mœurs, c'est-à-dire la conduite de la vie, et les qualités sociales.

Et ceci à la fois :

> 1° Pour [les enfants] eux-mêmes, que l'éducation doit rendre tels, qu'ils soient utiles à cette société, qu'ils en obtiennent l'estime, et qu'ils y trouvent leur bien-être ;
> 2° Pour leurs familles, qu'ils doivent soutenir et décorer ;
> 3° Pour l'État même, qui doit recueillir les fruits de la bonne éducation que reçoivent les citoyens qui le composent.

Comment mieux définir, et de façon aussi intemporelle, les diverses tâches qui attendent le pédagogue, tout en soulignant la nécessaire articulation de son travail au social : « Les enfants qui viennent au monde doivent former un jour la société dans laquelle ils auront à vivre : leur éducation est donc l'objet le plus intéressant. » Et à plus forte raison, continue Dumarsais, quand il s'agit d'un être destiné plus tard à régner sur ses semblables, à qui il sera par conséquent nécessaire d'apprendre « ce qu'il doit

[1] Article « Éducation », *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Briasson, 1755, t. V, col. 397a-403a. On a modernisé l'orthographe.

à ses sujets, et ce que ses sujets lui doivent », ainsi que « la source, le motif, l'étendue et les bornes de son autorité »[2].

Soulignons que Dumarsais ne pense ici qu'à l'instruction des jeunes garçons. Il faut en effet rappeler que, dans l'Europe du xviiie siècle, seule la Prusse de Frédéric II a, en 1763, rendu obligatoire l'instruction continue des garçons et des filles entre 5 ans et 13 ou 14 ans. De façon générale, l'instruction élémentaire des jeunes filles est plus systématique dans les pays protestants, où tout fidèle se doit de lire la Bible, de même que dans les classes bourgeoise et noble de toute l'Europe. Toutefois, sauf en Prusse, leur scolarité est très rarement poursuivie au-delà de quelques années, et est même souvent intermittente, y compris dans les nombreux collèges fondés dans l'Europe catholique depuis le xviie siècle[3].

En ce qui concerne la méthode, le pédagogue se doit de bien observer son élève afin de « démêler ses penchants, ses inclinations, son goût, son caractère » et de déterminer « à quoi il est propre, et quelle partie, pour ainsi dire, il doit tenir dans le concert de la société ». Ainsi le pédagogue doit-il se faire également, comme nous le dirions aujourd'hui, psychologue et conseiller en orientation.

La psychologie infantile n'en étant alors qu'à ses balbutiements, Dumarsais s'en remet à « quelque maître judicieux » qui explique aux pédagogues « la logique des enfants », et ce, sous forme de « dialogues à l'usage des maîtres »[4].

Outre cette nécessaire adaptation de la démarche pédagogique à la psychologie de l'élève, le « grand secret de la didactique », selon notre auteur, c'est « d'être en état de démêler la subordination des connaissances » et de marcher pas à pas : « Avant que de parler de dizaines, sachez si votre jeune homme a idée d'*un* ; avant que de lui parler d'*armée*, montrez-lui un *soldat*, et apprenez-lui ce que c'est qu'un *capitaine*. »

Le premier des objets de l'éducation énumérés au début de l'article de l'*Encyclopédie* est la santé. Il faut notamment entendre par-là l'apprentissage de l'hygiène, mais aussi de l'anatomie et de « l'économie animale », ainsi qu'un utile entraînement « à la tempérance », qui est le meilleur garant du maintien d'une bonne santé. Aussi, « point de mollesse, rien d'efféminé dans la manière d'élever les enfants ; mais ne croyons pas que tout soit également bon pour tous ; […] l'expérience particulière de chacun de nous doit nous l'apprendre ». En cette matière aussi, le pédagogue se doit d'adapter son enseignement et sa méthode aux caractéristiques physiques de son élève, masculin, rappelons-le.

2 *Ibid.*, col. 397a.

3 Voir notamment François Lebrun, Marc Venard et Jean Quiénart, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, t. 2, *De Gutenberg aux Lumières (1480-1789)*, Paris, Perrin, 2003 (Collection « Tempus ») et Martine Sonnet, *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, Éditions du Cerf-CNRS, 2011.

4 Article « Éducation », *op. cit.*, col. 400a.

Quant à l'esprit, « qu'il s'agit d'éclairer, d'instruire, d'orner, et de régler », le maître doit le ménager et être « doux et liant », afin de faire oublier sa férule, de même qu'il doit « savoir saisir à propos le moment où la leçon produira son effet, sans avoir l'air de leçon ». De telle sorte que pour choisir un maître, « on doit préférer au savant qui a l'esprit dur, celui qui a moins d'érudition, mais qui est liant et judicieux », car « l'érudition est un bien qu'on peut acquérir ; au lieu que la raison, l'esprit insinuant, et l'humeur douce sont un présent de la nature ». Et en ce qui concerne la « droiture » qu'il faut s'efforcer de faire acquérir à l'élève, Dumarsais souhaite, en bon encyclopédiste, « qu'au lieu d'apprivoiser ainsi l'esprit des jeunes gens avec la séduction et le mensonge, on ne leur dît jamais que la vérité ». Et, ajoute-t-il, que le maître, même, ne craigne pas parfois « d'avouer son ignorance […] : dites "je ne sais pas", plutôt que de faire une réponse qui n'apprend rien »[5].

L'enseignement devrait d'ailleurs être pratique, et ouvert sur le monde environnant : « Un ancien, dit-il, se plaint que lorsque les jeunes gens sortent des écoles, et qu'ils ont à vivre avec d'autres hommes, ils se croient transportés en un nouveau monde. » De ce point de vue, « la lecture de l'histoire fournirait un grand nombre d'exemples, qui donneraient lieu à des leçons très utiles ». Et l'on devrait aussi « faire voir de bonne heure aux jeunes gens les expériences de physique. On trouverait notamment dans la description de plusieurs machines d'usage, une ample moisson de faits amusants et instructifs ». Mais qu'« on ne montre d'abord que les faits, et [que] l'on diffère pour un âge plus avancé à leur en donner les explications les plus vraisemblables que les Philosophes ont imaginées »[6].

Enfin, « quand les jeunes gens sont en état d'entrer dans des études sérieuses, c'est une pratique très utile, après qu'on leur a appris les différentes sortes de gouvernements, de leur faire lire les gazettes, avec des cartes de géographie et des dictionnaires qui expliquent certains mots que souvent même le maître n'entend pas […]. Je connais des maîtres judicieux qui pour donner aux jeunes gens certaines connaissances d'usage, leur font lire et leur expliquent l'état de la France et l'Almanach royal[7] : et je crois cette pratique très utile »[8].

Quant aux connaissances abstraites, elles ne pourront être abordées qu'après que l'élève aura suffisamment « d'usage de la vie », car si « nous naissons avec la faculté de concevoir et de réfléchir [...], on ne peut pas dire raisonnablement que nous ayons alors telle ou telle connaissance particulière, ni que nous fassions telle ou telle réflexion individuelle, et encore moins que nous ayons quelque connaissance générale,

5 Article « Éducation », *op. cit.*, col. 399b.

6 *Id.*

7 Louis Trabouillet, *L'État de la France, contenant tous les princes, ducs et pairs, et maréchaux de France […]*, Paris, Étienne Loyson, 1702, repris et mis à jour ensuite par divers auteurs. *L'Almanach royal*, un « almanach de la cour » comme il en existe dans chaque principauté européenne, est quant à lui mis à jour annuellement. Ces deux publications sont les véritables *Bottins mondains* de l'époque.

8 Article « Éducation », *op. cit.*, col. 402b.

puisqu'il est évident que les connaissances générales ne peuvent être que le résultat des connaissances particulières »[9].

En effet, « les enfants nouveau-nés, qui n'ont encore rien vu », ne sauraient avoir un sentiment réfléchi « parce que l'enfant ne peut point encore avoir d'idée de sa propre individualité, ou du MOI. C'est la mémoire qui rappelle [à l'enfant] les différentes sortes de sensations dont il a été affecté […] : il se souvient, et il a conscience d'avoir toujours été le même individu, quoiqu'affecté en divers tems et différemment ; voilà le MOI ».

Manifestement influencé ici par l'empirisme lockéen, comme le seront plus tard Voltaire et Condillac, Dumarsais conclut, rompant une lance contre l'esprit scolastique : « C'est ainsi que pour faire connaître le goût d'un fruit, au lieu de s'amuser à de vains discours, il est plus simple de montrer ce fruit et d'en faire goûter ; autrement c'est faire deviner, c'est apprendre à dessiner sans modèle, c'est vouloir retirer d'un champ ce qu'on n'y a pas semé », et cela ne peut qu'ouvrir la porte à toutes sortes d'imaginations qu'il faut à tout prix éviter à de jeunes cerveaux.

Quant à cultiver les bonnes mœurs et autres « qualités sociales », Dumarsais donne ici pour modèle d'encadrement le pensionnat de « l'école militaire […] auquel toutes les personnes qui sont chargées d'élever des jeunes gens, devraient tâcher de se rapprocher ; soit à l'égard de ce qui concerne la santé, les aliments, la propreté, la décence, etc., soit par rapport à ce qui regarde la culture de l'esprit. […] À l'égard des mœurs, elles y sont en sûreté, tant par les bons exemples, que par l'impossibilité où les jeunes gens se trouvent de contracter des liaisons qui pourraient les écarter de leur devoir. Ils sont éclairés en tout temps et en tout lieu. Une vigilance perpétuelle ne les perd jamais de vue : cette vigilance est exercée pendant le jour et pendant la nuit, par des personnes sages qui se succèdent en des tems marqués. Heureux les jeunes gens qui ont le bonheur d'être reçus à cette école ! Ils en sortiront avec un tempérament fortifié, avec l'esprit de leur état, et un esprit cultivé, avec des mœurs qu'une habitude de plusieurs années aura mises à l'abri de la séduction »[10].

Ce grand danger des « séductions » de toutes natures présentes dans le monde est celui dont le pédagogue doit veiller à tout prix à protéger son élève. À cet esprit encore jeune, et par conséquent réceptif à toutes sortes d'impressions, il doit offrir un guide sûr et une protection efficace contre les tentations dangereuses qui ne peuvent manquer de se manifester.

Comme on le constate, ce bref article contient l'essentiel de la problématique qu'on trouvera traitée tout au long de ce volume : objectifs personnels et sociaux de l'éducation ; démarches et méthodes qu'elle doit adopter ; étendue et conditions de

9 *Ibid.*, col. 400a.
10 *Ibid.*, col. 403a.

son exercice ; défis qu'elle doit relever et dangers qu'elle peut receler ; enfin, qualités qui sont nécessaires au personnel éducatif.

Ainsi, au milieu du XVIIIe siècle et dans un ouvrage qui se veut le *compendium* des connaissances de son temps, le décor est-il planté en quelques pages, par un précepteur expérimenté, pour des débats qui se poursuivent encore aujourd'hui autour de ce que serait « la meilleure éducation ».

On en trouvera dans ce volume divers échos postérieurs, pour l'essentiel, à la parution de l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie*. Face à la décadence, avérée au XVIIIe siècle, de nombreux collèges et universités (Rita FANARI ; Dirk LEYDER), la tentation se fait jour de concevoir un enseignement élitiste et se voulant souvent éclairé (Federico BONZI ; Rita FANARI ; Dirk LEYDER ; Viviane ROSEN-PREST ; Irina ZAYTSEVA et Christophe PAILLARD). Mais le résultat en est parfois superficiel et, surtout, manifestement inadapté (Dominique JULIA) aux réalités du nouveau monde qui se dessine. Celui-ci, qui est parcouru par des courants moins élitistes, inspirés notamment par les écrits de Jean-Jacques Rousseau (Nozomi ORIKATA ; Michel TERMOLLE), fait une place croissante à une éthique bourgeoise soucieuse avant tout d'adaptation au monde tel qu'il est et d'intégration d'une morale commune (Bruno BERNARD ; Suzanne DUMOUCHEL), mais aussi partisane d'un utilitarisme social qui laisse chacun « à sa place » dans la société (Viviane ROSEN-PREST). Ces bourgeois, qui se consacrent parfois eux-mêmes à donner à leur progéniture la meilleure éducation possible, nous ont laissé quelques égo-documents, sous la forme, notamment, de « journaux d'éducation » (Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER ; Sylvie MORET PETRINI). En termes pédagogiques, ils sont le plus souvent adeptes de Rousseau et de Locke – de loin les deux pédagogues les plus cités par nos contributeurs – et consacrent la nette victoire de l'empirisme lockéen sur un innéisme alors manifestement dépassé (Bruno BERNARD ; Rita FANARI ; Sylvie MORET PETRINI). Enfin, nous avons aussi voulu aborder cette problématique de l'éducation en y mesurant la distance entre l'idéal et l'utopie. Ce dernier genre littéraire a, en effet, connu un développement tout particulier (Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER) en un siècle où tous les devenirs possibles s'invitaient sans cesse dans l'intense débat public mené par ceux qu'on appellerait bientôt « les Philosophes ».

Pour la première fois, sans doute, à ce point, dans l'histoire européenne, l'idée que l'Humanité puisse prendre son sort en main et en décider librement s'insinuait peu à peu dans de nombreuses couches – et pas seulement éduquées – de la population. En effet, si l'éducation académique n'était pas encore, en tant que telle, accessible à la totalité d'une classe d'âge, la vulgarisation et la médiatisation des connaissances, qui sont les meilleurs aliments du débat public, progressaient tout de même, au moins de façon indirecte, au sein des couches populaires. Les controverses y avaient de plus en plus d'écho, notamment en Grande-Bretagne – où les *Coffeehouses* faisaient souvent

office d'« universités populaires » avant la lettre[11] – dans les Provinces-Unies, où le débat public était depuis longtemps très vif, ainsi qu'à Genève, en France et dans nos régions, où il marqua les deux dernières décennies du siècle.

Une époque féconde, comme l'était celle-là, en grandes mutations sociales, et à l'avenir par conséquent très incertain, ne pouvait que s'interroger sur la question du futur, et par conséquent de l'éducation. Dans un monde à venir que l'on pouvait imaginer sous toutes les couleurs que la fantaisie de l'être humain rendait possibles, comment pouvait-on – selon l'ordre de mission que Dumarsais lui-même assignait aux pédagogues – le mieux préparer les jeunes gens à la fois à s'accomplir individuellement, mais aussi à bien servir l'État et la société ?

Dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (posth., 1795), le trop oublié marquis Nicolas de Condorcet (1743-1794) portait notamment son attention sur la nécessité et les conditions d'une véritable instruction publique et d'une diffusion universelle des connaissances :

> “Il nous reste maintenant à parler de deux moyens généraux, qui doivent influer à la fois, et sur le perfectionnement de l'art d'instruire, et sur celui des sciences ; l'un est l'emploi plus étendu et moins imparfait de ce qu'on peut appeler les méthodes techniques ; l'autre l'institution d'une langue universelle.
>
> “J'entends par méthodes techniques, l'art de réunir un grand nombre d'objets sous une disposition systématique, qui permette d'en voir d'un coup d'œil les rapports, d'en saisir rapidement les combinaisons, d'en former plus facilement de nouvelles. […] Nous exposerons comment, à l'aide d'un petit nombre de ces tableaux, dont il serait facile d'apprendre l'usage, les hommes qui n'ont pu s'élever assez au-dessus de l'instruction la plus élémentaire, pour se rendre propres les connaissances de détail utiles, dans la vie commune, pourront les retrouver à volonté lorsqu'ils en éprouveront le besoin ; comment enfin l'usage de ces mêmes méthodes, peut faciliter l'instruction élémentaire dans tous les genres, où cette instruction se fonde, soit sur un ordre systématique de vérités, soit sur une suite d'observations ou de faits.
>
> Une langue universelle est celle qui exprime par des signes, soit des objets réels, soit ces collections bien déterminées qui, composés d'idées simples et générales, se trouvent les mêmes, ou peuvent se former également dans l'entendement de tous les hommes […]. Ainsi, les hommes qui connaîtraient ces signes, la méthode de les combiner, et les lois de leur formation,

[11] Voir notamment Ellis Aytoun, *The Penny Universities: A History of the Coffee-Houses*, Londres, Decker & Warburg, 1956 et Brian Cowan, *The Social Life of Coffee: The Emergence of The British Coffehouse*, New York, Yale University Press, 2005. Moyennant le paiement d'un penny, la lecture de la presse, souvent suivie d'échanges, mais aussi des séries de cours et de démonstrations scientifiques y étaient offertes, en même temps qu'une consommation.

> entendraient ce qui est écrit dans cette langue, et l'exprimeraient avec une égale facilité dans la langue commune de leur pays[12].

Voyant en l'éducation de chacun la voie vers le progrès de tous – sans oublier de mentionner les indispensables conditions matérielles de l'essor du processus éducatif –, Condorcet en prévoit les heureuses conséquences : « Nous ferons remarquer comment une instruction plus universelle dans chaque pays, en donnant à un plus grand nombre d'hommes les connaissances élémentaires qui peuvent leur inspirer, et le goût d'un genre d'étude, et la facilité d'y faire des progrès, doit ajouter à ces espérances ; combien elles augmentent encore, si une aisance plus générale permet à plus d'individus de se livrer à ces occupations, puisqu'en effet à peine, dans les pays les plus éclairés, la cinquantième partie de ceux à qui la nature a donné des talents reçoit l'instruction nécessaire pour les développer ; et qu'ainsi, le nombre des hommes destinés à reculer les bornes des sciences par leurs découvertes devrait alors s'accroître dans cette même proportion. »[13]

Progrès des connaissances et progrès social sont ainsi étroitement liés, et évolueront dans un cercle vertueux, où ils s'encourageront mutuellement. C'est là, certes, en résumé, tout « l'optimisme des Lumières ». Mais Condorcet n'en est pas pour autant partisan – pas plus d'ailleurs que Voltaire, ou que Louis-René de La Chalotais, dans son *Essai d'éducation nationale* (1763) – d'une extension « inconsidérée » de l'éducation. En la matière, en effet, les couches dites « laborieuses » lui paraissent devoir demeurer « sagement » confinées à « l'utile ».

On le sait : il faudra encore bien des révolutions, en Europe et dans le monde, avant que l'instruction ne soit enfin considérée comme le droit imprescriptible de tout individu.

---

12 Nicolas de Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain*, Paris, Henri Agasse, An III (1795), p. 374-376.

13 *Ibid.*, p. 353.

PREMIÈRE PARTIE

De l'idéal à la pratique

Éducation, révolutions et utopies au XVIIIe siècle

□ Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER

La République des Provinces-Unies était un pays de navigateurs. Les navires hollandais parcouraient les sept mers, les explorateurs bataves découvraient de nouveaux continents et les compagnies des Indes orientales et occidentales établissaient des réseaux commerciaux d'envergure mondiale. Tout cela stimula la rédaction, aux XVIIe et XVIIIe siècles, de nombreux récits de voyage qui figurent parmi les plus grands best-sellers de cette époque. Ainsi, le *Journael* que tira de son voyage aux Indes, en 1646, le navigateur Willem Ysbrantszoon Bontekoe connut-il, avant 1800, plus de 60 éditions[1]. Un ouvrage tout aussi populaire parut en 1676 à Amsterdam : dans ses *Drie aanmerkelijke en seer rampsspoedige reysen* [*Trois remarquables et très désastreux voyages*][2], Jan Janszoon Struys, un fabricant de voiles, racontait ses dangereuses pérégrinations jusqu'au Japon, mais aussi en Perse et en Russie. Des douzaines de rééditions et de versions abrégées parurent en néerlandais ainsi qu'en français, en allemand, en anglais et en russe. Cet ouvrage eut encore beaucoup de lecteurs au XVIIIe siècle et fut, par exemple, utilisé comme source par Buffon pour ses travaux de naturaliste. De nombreux autres exemples pourraient être donnés de pareilles réussites éditoriales hollandaises en matière de récits de voyage.

1 Voir Garrelt VERHOEVEN et Piet Josias VERKRUIJSSE (éds), *Journael ofte Gedenckwaerdige beschrijvinghe vande Oost-Indische Reyse van Willem Ysbrantszoon Bontekoe van Hoorn: descriptieve bibliografie 1646-1996*, Zutphen, Walburg Pers, 1996 (collection « Bijdragen tot de geschiedenis van de Nederlandse boekhandel », 1) [Journal et descriptions mémorables des voyages aux Indes orientales de W. Ysbrantszoon Bontekoe de Hoorn : bibliographie descriptive 1646-1996].

2 Parus chez Jacob van Meurs, Johannes van Someren, Amsterdam, 1676. Voir Kees BOTERBLOEM, *The Fiction and Reality of Jan Struys: a Seventeenth-Century Dutch Globetrotter*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008.

Il n'est donc pas surprenant que beaucoup pensèrent, lorsqu'il parut en 1719, que le *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe était basé sur les récits d'un navigateur hollandais. On peut en effet donner des exemples d'ouvrages hollandais de ce type[3], et la traduction néerlandaise de *Robinson Crusoé* eut également un grand succès. Le récit d'un individu solitaire ayant passé des années de sa vie à tout apprendre de la nature et à conserver, puis à développer sa propre culture ne pouvait que plaire au siècle des Lumières. Et ce n'est pas sans raison que Jean-Jacques Rousseau, qui considérait la lecture de livres comme dommageable pour l'éducation des enfants, fit une exception, en 1761, dans *Émile ou de l'éducation*[4], en faveur de *Robinson Crusoé*.

Depuis des siècles, le journal de voyage n'était pas seulement un genre littéraire apparenté au récit d'aventures. Les étranges modes de vie que rencontraient les explorateurs étaient souvent aussi une sorte de miroir pour le lecteur. Et cela valait plus encore pour le genre du récit de voyage fictif, également très populaire. Fantasmer à propos de modes de vie différents n'était pas une nouveauté au XVIIIe siècle. À la Renaissance déjà, des écrivains comme Thomas More (*Utopia*, 1516) avaient donné libre cours à leur fantaisie et proposé comme modèles fictionnels des peuples et des modes de vie entièrement différents de ceux de leur propre civilisation[5]. Les auteurs anciens situaient leurs récits non seulement dans l'avenir, mais aussi dans des régions de la terre non encore découvertes. Et ces récits pouvaient passer pour vraisemblables puisque, jusqu'au début du XVIIIe siècle, une partie importante du globe était encore *terra incognita* pour les Européens, et les géographes s'interrogèrent encore jusque tard dans le XVIIe siècle sur la localisation du paradis mentionné dans la Bible, dont la position supposée était mentionnée sur de nombreuses cartes[6].

À partir du milieu du XVIIe siècle, les écrivains ne placèrent plus les mondes imaginaires dans un autre pays, mais plutôt dans une autre période : l'avenir. L'efflorescence de la pensée utopique dans la seconde moitié du XVIIIe siècle a été notamment mise en rapport par Reinhart Koselleck avec la naissance d'une conception linéaire du temps[7]. Les hommes devenaient plus conscients des notions de passé et d'avenir, et de leurs

[3] Michiel KOOLBERGEN (éd.), *Een Hollandse Robinson Crusoë. Dagboek van de verbannen VOC-dienaar Leendert Hasenbosch op het onbewoonde eiland Ascension A.D. 1725*, Leyde, Menken, Kasander & Wigman, 2002 [*Un Robinson Crusoé hollandais. Journal de Leendert Hasenbosch, employé renvoyé de la VOC, à propos de l'île inhabitée de l'Ascension en 1725*].

[4] Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, Amsterdam, Jean Néaulme, 1762, 4 vol.

[5] Voir à ce sujet Beate Gabrielle LÜSSE, *Formen der humanistische Utopie. Vorstellungen vom idealen Staat in englische und kontinentale Schrifttum des Humanismus, 1516-1669*, Paderborn-München-Wien-Zürich, Fernand Schöning, 1998, et Raymond TROUSSON, *Voyages aux pays de nulle part : histoire littéraire de la pensée utopique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1975.

[6] Charles W. J. WITHERS, « Geography, Enlightenment and the Paradise Question », *in* Charles W. J. WITHERS et David N. LIVINGSTONE (éds), *Geography and Enlightenment*, Chicago, University of Chicago Press, 1999, p. 67-93.

[7] Reinhart KOSELLECK, « Die Verzeitlichung der Utopie », *in Utopieforschung: interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*, 3 vol., Francfort, Suhrkamp, 1982, t. 1, p. 1-15. Voir aussi, pour les Pays-Bas, Arianne BAGGERMAN, « Lost Time: Temporal Discipline and Historical Awareness in Nineteenth-Century Dutch Egodocuments », *in* Arianne BAGGERMAN, Rufolf DEKKER, Michael MASCUCH (éds), *Controlling Time and Shaping the Self. Developments in Autobiographical Writing since the Sixteenth Century*, Leyde-Boston, Brill, 2011, p. 455-541 (collection « Egodocuments and History », 3).

différences avec le monde dans lequel ils vivaient. Le mot « avenir » lui-même était, encore vers 1800, une nouveauté dans la langue néerlandaise. Désormais, on regardait le passé d'une nouvelle manière et on était conscient que les hommes d'autrefois se comportaient, vivaient et pensaient différemment. Le passé était devenu un autre monde dont l'étude exigeait un appareil scientifique particulier. De l'avenir, on se faisait une idée nouvelle, plus concrète. Animés d'une confiance croissante dans le progrès scientifique, économique et moral, les hommes voyaient de plus en plus l'avenir comme une donnée sur laquelle ils pouvaient agir. Dès lors, beaucoup pensaient que l'humanité, conduite par la Raison et les Lumières, pouvait prendre en main son destin et faire en sorte que, en quelques générations, un monde idéal fût établi sur terre.

Une autre impulsion au développement du genre utopique dans la littérature européenne de la fin du XVIIIe siècle fut la guerre d'Indépendance américaine. Libérés de la métropole coloniale anglaise, les colons américains construisaient en effet une nouvelle société, organisée selon des principes « éclairés ». Ainsi, hors d'Europe, était-il non seulement possible de rencontrer d'autres modes de vie, mais aussi, manifestement, d'en inventer de nouveaux[8]. Les formes de sociabilité étaient elles aussi, désormais, pourvues d'une dimension historique. Après que les voyages de Cook, de Bougainville, etc. aient permis la découverte d'autres régions et d'autres peuples, l'idée se fit jour que les modes de vie étaient étroitement liés à leur époque. Tandis que les habitants de l'île de Tahiti vivaient dans un état de nature quasi paradisiaque, les Américains étaient désormais en avance sur l'Europe. Si les uns vivaient encore à l'âge de la pierre, les autres étaient déjà entrés dans l'âge de la vapeur.

Les événements d'Amérique du Nord donnèrent donc une forte impulsion à ce nouveau genre littéraire, ainsi que le montre clairement la littérature utopique anglophone[9]. Une telle bibliographie n'existe pas pour les Pays-Bas, à l'exception de quelques articles[10]. Aux Pays-Bas, l'évolution s'est faite, en effet, en parallèle avec les pays limitrophes. Le traditionnel récit de voyage imaginaire a connu, lui, une efflorescence aux alentours de 1700, tant pour ce qui est des productions locales que pour les traductions d'œuvres étrangères. Le livre excentrique du chirurgien naval Hendrik Smeeks *Beschryving van het magtig koninkryk Krinke Kesmes* [*Description du puissant royaume de Krinke*

---

8 Piet Blaas, *Het oog van de geschiedenis*, Conférence à l'Université Erasmus de Rotterdam, 1984.

9 Paul G. Haschak, *Utopian/Dystopian Literature. A Bibliography of Literary Criticism*, Metuchen (NJ), Scarecrow Press, 1994.

10 André J. Hanou, « Verlichte vrijheid. Iets over een denkbeeld in imaginaire reizen » [« Liberté éclairée. À propos d'un concept dans les voyages imaginaires »], *in* Eco O. G. Haitsma Mulier et Wyger R.E. Velema (éds), *Vrijheid. Een geschiedenis van de vijftiende tot de twintigste eeuw*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1999, p. 187-213 ; Piet J. Buijnsters, « Imaginaire reisverhalen in Nederland gedurende de achttiende eeuw » [« Récits de voyages imaginaires dans les Pays-Bas au XVIIIe siècle »], *in* Pieter J. Buinsters, *Nederlandse literatuur van de achttiende eeuw*, Utrecht, HES Publishers, 1984, p. 7-35 ; Willem Frijhoff et Rudolf Dekker (éds), *Le voyage révolutionnaire. Actes du colloque franco-néerlandais du Bicentenaire de la Révolution française. Amsterdam 12-13 octobre 1789*, Hilversum, Verloren, 1991, p. 137-151 ; Joost J. Kloek, Wijnandus W. Mijnhardt, Éveline Koolhaas-Grosfeld et Beverley Jackson (éds), *1800, Blueprints for a National Community*, Assen-Royal van Gorcum-Basingstoke, Palgrave-Macmillan, 2004, p. 143-147 (collection « Dutch Culture in a European Perspective », 2).

Kesmes], paru en 1708[11], eut un succès remarquable et fut traduit dans d'autres langues. Dans cet exotique royaume insulaire habitait un peuple qui avait adopté des idées modernes, non encore mises en pratique dans les Provinces-Unies, telle celle de l'égalité de statut entre hommes et femmes. Le peuple de Krinke Kesmes accordait une grande attention à l'éducation de ses enfants : L'homme est né « sauvage comme une bête : et il serait comme mort s'il était privé de sa liberté et si l'éducation ne faisait pas de lui un être meilleur. Parce que la Nature stimule en nous le désir de liberté, mais l'éducation nous tient dans les limites de notre devoir […]. L'éducation peut amener les dons de la Nature à leur plein accomplissement »[12]. Krinke Kesmes était dirigé par un conseil de sages philosophes qui remettaient des avis au roi. La religion s'y éloignait de celle pratiquée en Europe. Tous les chrétiens et autres prédicateurs étaient bannis, et une religion universelle y était célébrée par des prêtres dont la seule fonction était de rendre un culte déiste à la Toute-Puissance. Dans l'enchevêtrement d'idées au sein duquel était plongé le lecteur, les censeurs reconnurent notamment celles de Descartes et de Spinoza, ce qui suffit à faire interdire la diffusion de l'ouvrage[13].

Les historiens de la littérature soulignent volontiers une nette transition en faveur du roman utopique dès les années 1780. Les travaux hollandais montrent toutefois que cette transition a été progressive. Les récits de voyages imaginaires qui parurent tard dans le XVIIIe siècle se déroulent généralement sur un arrière-fond moins exotique et se terminent plus souvent dans le monde réel, celui de l'auteur lui-même. De tels textes prennent alors davantage la forme d'un véritable programme politique. On peut considérer avec justice que le premier roman utopique néerlandais est le *Rhapsodiën, of het leeven van Altamont* [*Rhapsodies, ou la vie d'Altamont*] de W. E. de Perponcher[14]. Willem Emery de Perponcher (1741-1819) était l'un des grands noms des Lumières dans les Provinces-Unies. Auteur très productif, il écrivit des ouvrages philosophiques et des romans, mais aussi des livres pour enfants et des manuels scolaires. Dans ses *Rhapsodies*, on trouve tout cela à la fois. L'ouvrage est introduit par une intrigante « Mise en garde de l'éditeur » où il est dit que ce livre n'est ni un roman ni une histoire véridique, mais plutôt les « chimères » d'un « bon ermite ». L'histoire se passe, comme dans beaucoup d'ouvrages de ce genre, sur une île, mais les deux naufragés qui sont rejetés n'y rencontrent pas d'habitants aux mœurs étranges et doivent seulement tenter d'y organiser leur propre mode de vie. Heureusement, les deux marins connaissent les idées émises par Rousseau dans *Le Contrat social*. Un chapitre des *Rhapsodies* s'intitule « Over de gelijkheid en de vrijheid » [« Sur l'égalité et la liberté »], des mots qui quelques années plus tard feront partie des principaux mots d'ordre de la Révolution française. Les deux naufragés sont raisonnablement prêts à renoncer à une partie de leur liberté personnelle en faveur de l'État afin d'assurer ainsi leur bonheur. Et bien

11 Amsterdam, Nicolaas Ten Hoorn, 1708.

12 Traduction par les auteurs.

13 Pieter J. Buijnsters et Hendrik Smeeks (éds), *Beschryving van het magtig koninkryk Krinke Kesmes* (1708), Zutphen, Thieme, 1976, p. 120. Voir aussi David Fausett et Robert H. Leek (éds), *The Mighty Kingdom of Krinke Kesmes* (1708), Amsterdam, Rodopi, 1995.

14 Joannes Van Schoonhoven, Utrecht, 1775.

qu'ils ne soient que deux, ils souscrivent à la séparation des trois pouvoirs définie par Montesquieu, laquelle deviendra plus tard le fondement des États modernes de l'Europe[15]. Sur l'île règne d'ailleurs une parfaite égalité et l'esclavage n'a pas droit de cité. Une telle société reflète bien l'optimisme typique du temps des Lumières.

À côté de ces sources d'inspiration – Rousseau et Montesquieu –, nos deux marins sont surtout influencés par les récents développements en Amérique où la guerre d'Indépendance vient juste de commencer. Une fois de plus, ce livre est un témoin de ce que les événements d'Amérique ont donné une forte impulsion à la transition du traditionnel récit de voyage imaginaire vers le roman utopique. La fascination de Perponcher pour ces événements apparaît également dans son premier manuel de géographie pour enfants, *Nieuw aardryks-beschryving voor de Nederlandsche jeugd* [*Nouvelle description de la terre pour la jeunesse néerlandaise*][16]. Il y désigne en effet les États-Unis d'Amérique comme « le premier État libre du Nouveau Monde ». Ici écrit-il « un nouveau théâtre s'ouvre, où la communauté des citoyens pourra s'élever au plus haut degré d'épanouissement, de bonheur et d'éclat ».

Le récit utopique le plus populaire en Europe au XVIIIe siècle fut *L'An 2440. Rêve s'il en fut jamais*[17] de Louis-Sébastien Mercier. L'ouvrage raconte l'histoire d'un Parisien qui, après un sommeil de sept siècles, se réveille dans un Paris qui est bien plus agréable à vivre que celui dans lequel il s'est endormi. En 2440, Paris a de beaux et larges boulevards, jouit de l'éclairage public et est devenu sûr. L'écart entre riches et pauvres s'est très fortement réduit et chacun peut exercer le métier qui lui plaît et jouir de la sécurité matérielle dans une France qui a adopté la monarchie constitutionnelle. Ce livre, dont la version définitive est parue en 1786, marque dans l'histoire de la littérature la naissance de l'utopie futuriste moderne. Son message est que les hommes ont en leur pouvoir la transformation de la société. Le progrès dans le monde de 2440, tel que dessiné par Mercier, s'accompagne de nombreux acquis nouveaux. À l'extérieur de la ville, par exemple, se trouve une « Maison de Vaccination » où l'on peut se faire protéger contre toutes les maladies. Pendant le sommeil du héros, de nombreuses découvertes merveilleuses ont été faites et des remèdes simples inventés contre l'asthme, la phtisie, l'hydropisie et d'autres maladies. Un autre progrès est la réforme du Code pénal et l'abolition de la peine de mort qui avait été l'un des combats des juristes des Lumières. Les juristes de l'an 2440 misent plutôt sur la réhabilitation des délinquants.

L'ouvrage de Mercier fut également lu dans les Provinces-Unies et il y parut même, anonymement, en 1777, une sorte de pendant d'une ampleur plus modeste, *Holland*

---

[15] Charles Louis de Secondat, baron de La Brède et de MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, Genève, Barrillot et Fils, t. 1, livre XI, chapitre VI, « De la constitution d'Angleterre », 1748, p. 244.

[16] Vve Joannes van Schoonhoven, Utrecht, 1784, p. 386.

[17] Londres, s.n., 1771.

in't jaar 2440 [*La Hollande en l'an 2440*][18]. C'est sans doute « Betje Wolff » – Elizabeth Wolff-Bekker (1738-1804) – qui allait plus tard devenir la principale écrivaine de sa génération. Betje Wolff est surtout la première auteure de livres pour enfants dans les Provinces-Unies, et écrivit également des ouvrages contenant des conseils pédagogiques. Se constitue ainsi, dans ses ouvrages, le lien entre écrits utopiques et pédagogiques caractéristique de cette période.

Quelques années plus tard seulement, en 1792, le roman de Mercier fut traduit en néerlandais[19]. Beaucoup de changements s'étaient produits depuis, comme le constatait le traducteur dans son introduction. À sa parution en 1771, l'ouvrage était en effet lu comme « le rêve d'un philosophe philanthrope », plein d'« idées mûrement réfléchies » qui ne pourraient être mises en pratique que deux siècles plus tard. Mais la révolution de 1789 avait permis de concrétiser une bonne partie des idées émises par l'auteur et sa lecture fut recommandée dans les Provinces-Unies, car « jamais un moment ne serait plus propice pour que leurs habitants en prennent connaissance ». Sur la page de titre étaient indiquées, à côté du nom de l'auteur, les nouvelles fonctions que celui-ci occupait en tant que membre de la Convention nationale. Mercier avait, en effet, été élu représentant du peuple et pouvait ainsi s'impliquer dans la réalisation des idéaux qu'il avait largement contribué à répandre par ses écrits.

Il paraissait alors dans les Provinces-Unies de plus en plus d'ouvrages utopistes, certains sérieux, d'autres plus ironiques. Un des thèmes les plus évoqués était le progrès exponentiel des connaissances scientifiques et des techniques. Dans *Het toekomend jaar 3000*, Arend Fokke Simonsz (1755-1812) faisait voyager ses compatriotes dans des ballons motorisés à trois ou quatre places[20]. Mais ce que Fokke voyait à travers son « télescope de l'imagination » lui permettait surtout un commentaire ironique sur sa propre époque. Il en est de même pour un livre paru anonymement deux ans plus tard où était décrite la société des habitants de la lune vers l'an 4500[21]. L'auteur le plus productif en matière d'utopies littéraires était l'écrivain à gages Gerrit Paape (1752-1803). Après avoir d'abord publié sous pseudonyme quelques récits de voyages imaginaires[22], il rédigea en 1798 un « rêve révolutionnaire » où il décrivait les Pays-

....

[18] Betje WOLFF, *Holland in't jaar 2440; gevolgd door "Brief over Holbach en Mercier"* [*La Hollande en l'an 2440, suivi d'une « Lettre sur Holbach et Mercier »*], Hoorn, T. Tjallingius, 1777. Réédité par Gerard W. HUYGENS, Bruxelles-La Haye, Manteau, 1978 (collection « Manteau Marginaal », 14).

[19] Louis-Sébastien MERCIER, *Het jaar twee duizend vier honderd en veertig. Een droom*, 3 vol., Haarlem, F. Boon & A. Loosjes, 1792-1793.

[20] Arend Fokke SIMONSZ, *Het toekomend jaar 3000. Een nijmering* [*La toute prochaine année 3000. Une rêverie*], Amsterdam, s.n., 1792.

[21] *Geschiedkundige beschrijving van de maan, deszelfs inwoonderen en zijn beste regeering-vorm in een tydvak van 4500 jaren* [*Description historique de la lune, de ses habitants et de son excellente forme de gouvernement dans 4500 ans*], Alkmaar, s.n., 1794.

[22] Notamment sous le nom de J. A. SCHASZ, *Reizen door het aapenland* [*Voyages à travers le pays des singes*], Pieter J. BUIJNSTERS (éd.), Zutphen, Thieme, 1973 (collection « Klassiek Letterkundig Pantheon », 194). Réédité par Peter ALTENA, Nimègue, Vantilt, 2007. Selon Buijnsters, cet ouvrage, paru en 1788, pourrait également être de la main du journaliste et homme politique utrechtois patriote Pieter 't Hoen (1744-1828). Voir Pieter J. BUIJNSTERS, « Doctor Schasz en zijn 'Reize door het Aapenland' », *Tijdschrift voor het Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 102, 1986, p. 253, en ligne.

Bas de l'an 1998[23]. Pour Paape, les Provinces-Unies pouvaient devenir le pays le plus heureux de la terre. Dans deux siècles, pensait-il, un gouvernement infaillible y serait installé, et il n'y aurait plus de divisions partisanes, les Pays-Bas seraient peuplés de gens sobres, et les fêtes populaires ne seraient plus le théâtre de beuveries.

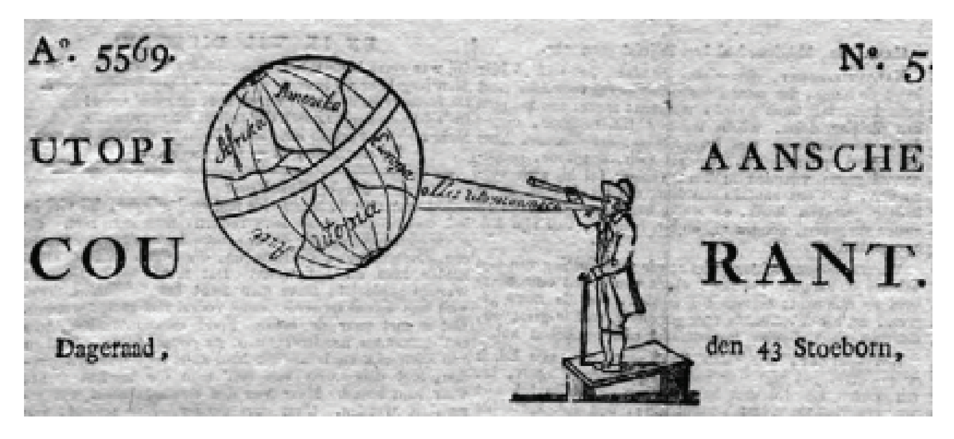


Figure 1. Anonyme, vignette de l'*Utopiaensche courant, anno 5569*, 1819, Amsterdam, Persmuseum. © Persmuseum d'Amsterdam.

Le lien fait par Paape entre éducation et utopie était une caractéristique permanente du genre, ainsi qu'on l'a vu notamment à propos de son prédécesseur Hendrik Smeeks. Il est à noter que de nombreux auteurs écrivaient à la fois des romans utopistes, des ouvrages de pédagogie et des livres pour enfants[24]. Perponcher fut, par exemple, l'auteur d'un manuel populaire, *Onderwijs aan kinderen* [*Enseignement aux enfants*], et Betje Wolff elle-même s'adonna à ces différents genres avec beaucoup de succès. Petronella Moens (1762-1843) écrivit aussi bien des ouvrages pédagogiques que des livres pour enfants et publia, en 1817, un roman utopiste situé dans la colonie de planteurs d'Aardenburg, en Amérique du Sud. Dirigé par Adolf, ce camp était surveillé en permanence depuis une tour de guet occupée jour et nuit par des gardes armés. Outre la grande maison d'Adolf et de son compagnon, le camp comprenait de nombreux postes de travail. Chaque matin, les habitants devaient se rassembler pour remercier le « grand esprit tout-puissant », au son d'un orchestre de « nègres musiciens ». Le soir avait lieu une sorte de cérémonie où les surveillants faisaient à

[23] Gerrit Paape, *De Bataafsche Republiek, zoals zij behoord te zijn en zoals zij weezen kan, of revolutionaire droom in 1798* [*La République batave, telle qu'elle est constituée et telle qu'elle pourrait être, ou rêve révolutionnaire en 1798*], Amsterdam, van den Burg, 1798. Réédité par Peter Altena et Mireille Oostindïe, Nimègue, Vantilt, 1998.

[24] Voir Giovanni Genovesi et Tina Tomasi, *L'Educazione nel paese che non c'e. Storia delle idee istituzioni educative in utopia*, Naples, Liguori, 1985 ; Carlo Pancera, *L'Utopia pedagogica rivoluzionaria 1789-1798*, Rome, Ianua, 1986 ; Bronislaw Baczko (éd.), *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de la Révolution*, Paris, Garnier, 1982.

Adolf un rapport fidèle sur le comportement des travailleurs. Petronella Moens offre ici un exemple précoce de la variante totalitaire de la pensée utopiste[25].

La diffusion de ce nouvel utopisme littéraire, à la fois éducationnel et politique, atteignit, à la fin du XVIIIe siècle, les individus et les familles, comme l'atteste l'examen des papiers de la famille van Eck qui constituent un riche fonds d'archives[26]. Lambert Engelbert van Eck (1754-1803) provenait d'une famille aisée d'administrateurs municipaux ou « régents ». Il avait étudié le droit à Leyde dans les années 1770 et y était entré en contact avec des condisciples aux idées progressistes et des cercles de francs-maçons. Dans les années 1780, il devint avocat, juriste et membre de l'administration municipale de La Haye. Marié à Charlotte Vockestaert, il eut un fils, Otto, né en 1781, bientôt suivi de cinq frères et sœurs. Pendant la crise politique de 1787, Lambert van Eck choisit le camp des Patriotes qui s'opposaient à l'absolutisme du stathouder Guillaume V d'Orange et plaidaient pour une réforme démocratique du mode de gouvernement inspiré par la guerre d'Indépendance américaine et les nouvelles constitutions auxquelles elle avait donné le jour dans le Nouveau Monde. Ancien étudiant de Leyde lui aussi, Pieter Paulus (1754-1796), beau-frère de van Eck, était l'un des leaders des Patriotes. Après l'échec de leur révolution, les deux hommes partirent pour Paris durant l'été 1788 afin de tenter d'y obtenir un soutien politique en faveur de leur mouvement révolutionnaire. Mais sans succès, car les Français avaient trop à faire déjà avec leur propre révolution qui allait éclater en 1789. Sur le chemin du retour, van Eck et Paulus allèrent s'incliner sur la tombe de leur héros commun, Jean-Jacques Rousseau, à Ermenonville.

Les idées éclairées de Lambert van Eck nous sont connues par ses papiers, qui contiennent notamment un récit de son séjour à Paris ; les notes de ses conversations avec le héros de la Révolution américaine, La Fayette, et d'autres leaders révolutionnaires ; une encyclopédie de sa composition, manuscrite et très détaillée, ainsi que des lettres et des discours. Les idées de son beau-frère et compagnon intellectuel Pieter Paulus nous sont connues par ses écrits, car il fut l'un des idéologues du mouvement des Patriotes et il publia notamment un ouvrage sur les droits de l'homme, traduit en français[27]. Son ouvrage connu en France fut entre autres utilisé en 1788 par Mirabeau dans son adresse *Aux Bataves* dans laquelle il les appelait à la révolte contre le stathouder Guillaume V[28].

....

[25] Petronella MOENS, *Aardenburg of de onbekende volksplanting in Zuid-Amerika* [*Aardenburg ou la plantation inconnue en Amérique du Sud*], Haarlem, F. Bohn, 1817. Réédité par Ans VELTMAN-VAN DEN BOS et Jan DE VET, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2001.

[26] Voir Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER, *Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe reflected in a Boyhood Diary*, Leyde-Boston, Brill, 2009 (collection « Egodocuments and History », 1) et le fonds des Rijksarchief Gelderland, Familiearchief Van Eck, inv. nº 45 et s. Les dates des entrées du *Journal* feront ici référence.

[27] Pieter PAULUS, *Verhandeling over de vrage: In welke zin kunnen de menschen gezegd worden gelijk te zijn? In welke zin de regten en pligten, die daaruit voortvlooien?*, Haarlem, C. Plaat, 1793. Version française : *Discours sur l'égalité des hommes et sur les droits et sur les droits et les devoirs qui en dérivent*, par Pieter PAULUS. Traduit du néerlandais, Haarlem, C. Plaat, 1794.

[28] Honoré-Gabriel RIQUETI, comte DE MIRABEAU, *Aux Bataves sur le stathouderat*, s.l., 1788.

La révolution avortée de 1787 fut réactivée en 1795. Cette fois, la Révolution batave fut un succès, notamment grâce au secours de la France qui envoya des troupes. Lambert van Eck conduisit personnellement la révolution à La Haye. Pieter Paulus fut, en septembre 1796, le premier président de l'Assemblée nationale qui donna une constitution aux Pays-Bas. Lambert van Eck y siégea également. Un des acquis de la révolution fut que les débats étaient publics et leur contenu publié. Nous pouvons ainsi prendre connaissance des interventions de van Eck. Il ouvrit notamment l'une d'entre elles par ces mots : « Il est temps que […] nous tentions de faire de cette terre un paradis. C'était là l'objet de l'Assemblée nationale, et du genre humain en général[29]. » Ce faisant, il exprimait ce qui était au cœur de la pensée utopiste révolutionnaire, celle non seulement de son propre temps, mais aussi de tous les temps. Le paradis était réalisable sur terre, mais ne pouvait advenir que par une action radicale des hommes. Cet idéal exigerait sans doute encore du temps après la Révolution batave et peut-être sa propre génération n'y parviendrait-elle pas, mais les prochaines générations profiteraient certainement de la présente révolution. Dans le discours que van Eck prononça après son élection à la présidence de l'Assemblée nationale en janvier 1797, il souligna que l'on ne devait pas seulement chercher à établir le bonheur des contemporains, mais aussi penser à celui des générations suivantes[30].

Les révolutionnaires partageaient l'idée qu'ils n'agissaient pas pour leur seul intérêt, mais également pour celui des hommes du futur. Ainsi Mirabeau conclut-il son appel *Aux Bataves* par ces mots : « Ceux qui répandront jusqu'à la dernière goutte de leur sang pour la patrie […] emporteront dans la tombe l'idée consolante d'avoir préparé la félicité publique. Ils laisseront à leurs enfants l'héritage de leurs vertus. »[31] Grâce aux révolutions, la France et les Provinces-Unies avaient rajeuni, comme nées à nouveau, raison qui motiva la création d'un nouveau calendrier marquant la première année de la liberté : 1792 en France, date de l'avènement de la République, 1795 aux Pays-Bas.

Le caractère novateur des révolutions française et batave s'exprime également par l'implication des enfants dans toutes les cérémonies collectives. Les enfants symbolisaient l'avenir et les rituels montraient souvent que le temps était à l'innovation. Un bon exemple en est la plantation des arbres de la Liberté. Dans la littérature pédagogique, les enfants étaient souvent comparés à des arbres. En France, en 1797, lors d'une fête révolutionnaire, un jeune garçon de seize ans devait prêter le serment suivant : « Arbres, mes amis, vous êtes l'emblème de la jeunesse ; vous grandissez et

---

[29] *Notulen Nationaale Vergadering* [*Comptes rendus de l'Assemblée nationale*], t. 4, p. 625, n° 347, d.d. 28 januari 1797, zitting d.d. 25 januari 1797 ; voir aussi Leonard De Gou (éd.), *Het Ontwerp van Constitutie van 1797. De behandeling van het Plan van Constitutie in de Nationale Vergadering* [*L'élaboration de la Constitution de 1797. L'examen du projet de Constitution à l'Assemblée nationale*], 3 vol., s'Gravenhage [La Haye], 1983-1985, t. 1, p. 256. Citation complète : « Il est temps que les préjugés soient éradiqués de cette société et que nous tentions de faire de cette terre un paradis en rendant un hommage éclairé à l'Être suprême, par une sincère pratique des aimables prescrits qui assurent le bonheur des hommes sous tous ses rapports. »

[30] *Notulen Nationaale Vergadering* [*Comptes rendus de l'Assemblée nationale*], t. 4, p. 454, n° 318, d.d. 11 januari 1797, zitting d.d. 9 januari 1797.

[31] Honoré-Gabriel Riqueti, comte de Mirabeau, *Aux Bataves*, *op. cit.*, p. 146-147.

nous grandissons comme vous. » À cette occasion, 400 enfants plantèrent chacun un arbre[32]. À partir de 1795, des arbres de la Liberté furent régulièrement plantés, accompagnés de cérémonies identiques. La première fois, ce fut à La Haye le 6 février 1795. Les douze citoyens qui devaient planter les arbres étaient flanqués chacun d'« une vierge batave, âgée de moins de quatorze ans » symbolisant la jeunesse[33].

Il ressort des écrits de van Eck et d'autres révolutionnaires qu'ils estimaient que les bénéficiaires de leur révolution seraient surtout les générations à venir, à commencer par leurs propres enfants. Lambert van Eck avait dès sa naissance éduqué son fils Otto dans l'esprit des Lumières. Dès son plus jeune âge, celui-ci fut donc inoculé contre la variole, ce qui, dans les Provinces-Unies, était un signe avancé de modernité. À partir de l'âge de dix ans, la tenue d'un journal quotidien fit partie de l'éducation « éclairée » d'Otto. Ce journal, d'environ 1 500 pages, est conservé dans les archives de la famille. Grâce à lui, nous pouvons appréhender pour la première fois cette période depuis le point de vue d'un enfant. Quantité de détails du journal montrent le lien entre éducation, utopie et révolution. Otto devait régulièrement le faire lire à ses parents. Un des buts de la tenue de ce journal était qu'ils puissent l'un et l'autre mieux comprendre leur enfant. Cela était tout à fait dans l'esprit de Rousseau qui, dans *Émile ou de l'éducation*, avait écrit qu'un éducateur doit d'abord apprendre à connaître l'enfant avant de pouvoir l'éduquer. Il recommandait aux éducateurs de « mieux étudier leurs élèves »[34]. À travers la lecture de son journal, les parents d'Otto espéraient, en effet, mieux le connaître.

Grâce à ses parents, Otto, si jeune qu'il fût, fut directement connecté à la Révolution batave de 1795. Il décrit notamment les soldats français qui passent devant son domicile, les officiers français qui sont logés chez lui et avec lesquels il discute. Il se plaint parfois d'être souvent seul à la maison, parce que ses parents sont partis assister à des réunions sur la Révolution et l'avenir des Pays-Bas. Mais ses parents l'emmènent aussi à des manifestations révolutionnaires, comme la plantation de l'arbre de mai à La Haye. Le lendemain, il écrit : « Hier, nous sommes tous allés voir planter l'arbre de la Liberté, cérémonie qui fut accompagnée d'une belle musique. »

Une partie de l'éducation éclairée d'Otto était un programme de lectures choisies avec soin par ses parents. Nous savons ainsi qu'il lut notamment très tôt l'ouvrage de Perponcher. Plus tard, il lut de nombreux livres pour enfants, d'auteurs néerlandais et étrangers, tel par exemple *Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation, des princes, des*

---

[32] Christian-Marc BOSSENO, « L'enfant et la jeunesse dans les fêtes révolutionnaires », *in* Marie-Françoise LÉVY (éd.), *L'Enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Olivier Orban, 1990, p. 207-217 ; Mona OZOUF, *La Fête révolutionnaire 1789-1799*, Paris, Gallimard, 1976 (collection « Bibliothèque des Histoires »), chap. 7.

[33] *Het planten van de eersten vryheidsboom in s'Haage den 6 februari deezes jaars 1795* [*La plantation du premier arbre de la Liberté à La Haye, le 6 février de cette année 1795*], s.l.n.d. [1795], Universiteitsbibliotheek Amsterdam, Mini 477.

[34] Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile*, *op. cit.*, t. 1, p. IV.

jeunes personnes, et des hommes de Mme de Genlis[35], ouvrage qui avait été traduit par Betje Wolff. Pendant la Révolution batave parurent également des ouvrages qui expliquaient les principes révolutionnaires aux enfants, souvent sous la forme familière d'un catéchisme. *De Republikynsche katechismus [...] voor de opvoeding der jeugd* [*Catéchisme républicain pour l'éducation de la jeunesse*] de 1795 était orné d'un portrait de l'oncle d'Otto, Pieter Paulus[36].



Figure 2. Theodoor Koning (attribué à), « De rede », extrait du *Weekblad voor kinderen*, 1798-1800, vol. I, no 45, p. 353, La Haye, Koninklijke Bibliotheek. © Koninklijke Bibliotheek de La Haye.

Comme Otto avançait en âge, on lui imposa la lecture d'un ouvrage plus sérieux rédigé par son oncle sur les droits de l'homme qu'il parcourut dès lors régulièrement[37]. C'est le samedi 7 septembre 1793 qu'il le mentionne pour la première fois : « Revenu à la maison, j'ai passé la soirée à lire dans la bibliothèque dans un livre où l'oncle Paulus

35 J. E. Dufour & Ph. Roux, Maastricht, 1782.

36 Voir le *Fransche catechismus of beginselen van republikeinsche zedekunde, in vaersen gevolgd, naar het Fransche van La Chabeaussire in de vertaling van Anna Catharina Brinkman* [*Catéchisme français ou principes de base de la morale républicaine, d'après l'ouvrage français de La Chabeaussire, dans la traduction d'Anna Catharina Brinkman*], Amsterdam, M. Schalekap, 1796. Il s'agit ici d'Ange-Étienne-Xavier Poisson de La Chabeaussière (1752-1820), membre de la Commission d'instruction publique et auteur, en l'an II, d'un *Catéchisme républicain, philosophique et moral*, Melun, Michelin, s.d. Voir aussi *De Catechismus over de algemeene plichten van de mensch* [*Catéchisme à propos des devoirs universels de l'homme*], Utrecht, J. van der Schroeff, 1795, et *De Patriotsche Catechismus der zedenleere voor de burgeren van het Bataafsche Gemeenebest, door Wabe Kamp* [*Le catéchisme patriotique de la morale pour les citoyens de la Communauté batave*, par Wabe Kamp], Amsterdam, s.n., 1795.

37 Voir *supra*, note 24.

disserte sur l'égalité des hommes. » Le matin même, il était revenu d'un séjour chez son oncle qui lui avait peut-être fait cadeau de cet ouvrage. Otto devint un lecteur attentionné de l'œuvre de son oncle, ainsi qu'il ressort d'une remarque du 15 novembre 1793 : « Je lis toute la journée le livre de l'oncle Paulus sur l'égalité des hommes. » L'ouvrage demeure une lecture obligée, ainsi que le révèle cette note du 4 août 1794 : « Je dois encore lire avec Papa les développements de l'oncle Paulus par lesquels j'acquiers des notions sûres à propos de la vérité religieuse et des affaires politiques. » Même lors de la première année de la Liberté batave, en 1795, l'ouvrage demeura au programme des lectures d'Otto, ainsi qu'il le confie le 25 mars : « Après le dessert, j'ai lu le livre de l'oncle Paulus. » Et le 11 avril : « Après le dessert, j'ai lu le livre sur l'égalité de l'oncle Paulus, puis je suis allé dans le jardin et je me suis un peu promené avec Willem Beerestein jusqu'à ce qu'il fasse presque nuit. »

Après la Révolution batave de 1795, une Assemblée nationale fut élue, où les « représentants du Peuple » devaient élaborer une nouvelle constitution. Dans cette assemblée régnait l'idée que qui a la jeunesse possède les clés de l'avenir. Un ancien précepteur d'Otto, Gerard Carel Coenraad Vatebender (1758-1822), y fut élu. Il était partisan d'une législation révolutionnaire en matière d'enseignement et d'éducation : l'éducation de la jeunesse n'est pas particulièrement bonne au sein de notre nation, constatait-il, parce que chacun fait selon son caprice, et la gâche par ignorance ou par mauvaise volonté : « La jeunesse de ce pays est un domaine public de l'État qui a sur elle non seulement les droits de protection paternelle, d'attention et d'administration de la Puissance souveraine, mais que personne d'autre ne peut de ses mains impures envoyer au fossé, et dont personne ne peut être plus proche. »[38]

La loi scolaire que Vatebender avait préparée était encore plus radicale que le *Projet de réforme de l'éducation nationale* (1793) de Le Peletier de Saint-Fargeau en France, avec un enseignement obligatoire pour tous les enfants et un maximum de dix élèves par classe. L'expression employée par Vatebender – « la jeunesse est un domaine public de l'État » – contenait indéniablement une vision totalitaire de l'État et de la société. Les « mains impures » contre lesquelles il fulminait dans ce passage renvoyaient à l'obsession des utopistes pour la propreté et la pureté. Le Paris futuriste de Mercier se caractérisait par exemple par des rues très propres, et dans certaines utopies de l'époque tous les hommes étaient devenus végétariens et s'abstenaient de boissons alcoolisées. Vatebender se rendait bien compte que son idéal était fort éloigné de la réalité, et que peut-être il ne pouvait être réalisé. Il exprima sa crainte à l'Assemblée nationale que ses idées sur la réforme de l'enseignement puissent être vues comme une chimère, une œuvre d'imagination. Cela se vérifia, en effet, par la suite puisque son plan d'éducation nationale ne fut finalement jamais appliqué.

---

[38] *Verhandelingen Provinciaal Utrechtsch Genootschap*, t. 9, p. 60-61, cité par J. KLOEK et W. MIJNHARDT, *op. cit.*, p. 252. Voir aussi Gerard Carel Coenraad VATEBENDER, « Plan van een Nederlandse opvoeding-school voor alle aenzienelyke leevens-standen » [« Plan d'une école néerlandaise pour toutes les classes notables de la société »], *in Mengelwerken der Kamer van Rhetorica genaemd Goudsbloemen*, Gouda, Verblaauw, 1792, p. 31-136.

Le même sort fut réservé à d'autres idéaux de la Révolution batave. En 1798, cette aventure politique échoua. Un coup d'État eut lieu, qui vit l'emprisonnement de trente membres de l'Assemblée nationale. Parmi eux se trouvait Lambert van Eck. Dans l'attente de son jugement, il resta quelques mois à l'isolement. Quand il retrouva enfin sa famille, un nouveau choc l'attendait. Son fils Otto avait énormément maigri et pâli, il souffrait de la tuberculose. La médecine n'offrait aucun remède et lorsqu'il fut évident que les derniers jours d'Otto étaient arrivés, on conduisit son père chez lui sous escorte militaire. Il y resta jusqu'au décès de son fils. Un rapport de sa main demeure dans les archives familiales. Après sa libération, Lambert ne fut plus jamais le même. Dans ses lettres de prison, il écrivait à sa femme : « Toute ma philosophie s'est évaporée. »[39] Les idéaux utopistes qu'il avait voulu réaliser, tant en politique que dans l'éducation de son fils, avaient échoué à l'approche du XIXe siècle, un siècle qui allait produire de nouveaux hommes et une nouvelle société. L'utopie et la pratique sont loin l'une de l'autre, c'est la leçon que beaucoup retinrent de ces années[40].

39 Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER, *De wondere wereld van Otto van Eck. Een cultuurgeschiedenis van de Bataafse Revolutie*, Amsterdam, Bert Bakker, 2009, p. 487-488.

40 La littérature sur l'utopie littéraire est assez peu fournie, mais parmi les nombreuses synthèses internationales on peut notamment mentionner : Jean-Marie GOULEMOT, « Nouveautés : les utopies », *in* Henri-Jean MARTIN, Roger CHARTIER (éds), *Histoire de l'édition française*, t. 2, *Le livre triomphant. 1660-1830*, Paris, Éditions Promodis, 1984, p. 230-239 ; Franco VENTURI, *Utopia and reform in the Enlightenment*, Londres, Cambridge University Press, 1971 ; et Bronislaw BACZKO, *op. cit*.

Écrits éducatifs du for privé et projets paternels en Suisse romande à la fin du XVIIIe siècle

□ Sylvie MORET PETRINI

Le XVIIIe siècle est, à bien des égards, le siècle de l'éducation. Philosophes, pédagogues, hommes d'Église, hommes ou femmes de lettres se font écho pour proposer leur conception de l'éducation, destinée à former tout à la fois le corps, le cœur et l'esprit de l'enfant. Les traités éducatifs, mais également médicaux, dont la production a considérablement augmenté durant la deuxième moitié du XVIIIe siècle, en sont le signe tangible[1]. Leur essor soulève une question encore peu traitée dans l'historiographie : dans quelle mesure cet intérêt pour l'éducation dépasse-t-il le cercle des érudits et jusqu'à quel point est-il partagé par les parents, pour le moins dans les milieux cultivés ?

L'éducation domestique, comme le soulignait Martine Sonnet durant les années 1990, a longtemps échappé à l'analyse historique, en raison de la rareté des sources. Défendant le point de vue selon lequel « les pratiques éducatives des familles se tenant hors du circuit institutionnel ne doivent pas pour autant être oubliées », l'historienne précisait que les écrits du for privé permettent de s'introduire « au cœur des usages pédagogiques domestiques »[2]. Un inventaire des écrits personnels (journaux personnels, livres de raison, autobiographies, etc.) déposés dans les principales institutions archivistiques de Suisse romande[3] a permis de franchir un pas supplémentaire : il nous a en effet donné l'occasion de repérer non seulement des sources riches en informations sur les

1 Marina Roggero, « Éducation », *in* Vincenzo Ferrone et Daniel Roche (éds), *Le Monde des Lumières*, Paris, Fayard, 1999, p.239 .

2 Martine Sonnet, « Le savoir d'une demoiselle de qualité : Geneviève Randon de Malboissière (1746-1766) », *Memorie dell'Academia delle scienze di Torino, Classe di scienze morali, storiche e filologiche*, 24, 2000, p. 167.

3 Ces écrits rédigés entre 1500 et 1820 ont été inventoriés dans le cadre d'un projet dirigé par la professeure Danièle Tosato-Rigo. Voir www.egodocuments.ch.

pratiques éducatives familiales, mais aussi, tout comme l'avait identifié Rudolf Dekker dans l'espace hollandais[4], des écrits personnels spécifiquement dévolus au sujet : des textes que l'on peut qualifier d'« écrits éducatifs du for privé ». La première partie de cette contribution cherchera à établir une typologie de cette écriture éducative, avec l'hypothèse qu'elle combine des éléments traditionnels avec de nouvelles formes de rédaction. Dans la seconde partie, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'engagement éducatif des pères, réclamé avec insistance par les philosophes et les pédagogues, dont ces nouvelles pratiques d'écriture témoignent[5].

Vers une écriture éducative

Rédigés aussi bien par des mères que des pères, les écrits romands thématisant l'éducation peuvent être classés en cinq catégories : les journaux personnels, qui donnent une place plus ou moins importante à la progéniture, les livres de préceptes, les plans d'éducation, les journaux d'éducation et les journaux éducatifs[6].

À partir du milieu du XVIIIe siècle, de nombreux journaux personnels[7] font une place plus ou moins importante aux enfants sans qu'ils en soient l'objet principal. Ces écrits recueillent les confessions de pères ou de mères qui mentionnent l'attente durant la grossesse, enregistrent ou racontent l'accouchement, les progrès de l'enfant, ses maladies, son éducation, mais aussi les activités auxquelles il participe. On relève dans le journal de Catherine de Charrière de Sévery, scriptrice lausannoise qui a tenu un journal entre 1751 et 1792[8], une présence discrète, mais constante de ses enfants. Entre l'expression du bien-être ressenti durant le temps passé avec eux, l'angoisse face à leurs maladies et la satisfaction de les voir évoluer lors des bals ou sociétés d'enfants, ces annotations – bien que brèves – traduisent un besoin de garder la mémoire d'émotions ou de souvenirs témoignant de l'intérêt qu'elle leur porte[9].

....

[4] Rudolf Dekker, *Childhood, Memory and Autobiography in Holland. From the Golden Age to Romanticism*, New York, Houndmills, 2000, p. 11.

[5] Ces sources ont été exploitées dans le cadre de ma thèse de doctorat intitulée *Pratiques éducatives et écriture du for privé en Suisse romande, 1750-1820*, soutenue à l'Université de Lausanne en 2016, à paraître aux Presses universitaires de Rennes.

[6] Pourraient être ajoutés à cette typologie la correspondance et les journaux de jeunesse, deux genres d'écrits personnels dont la Suisse romande conserve de nombreux exemples.

[7] Le terme « journal personnel » est celui que prône Philippe Lejeune à la place du terme « journal intime ». Voir *Aux origines du journal personnel. France, 1750-1815*, Paris, Honoré Champion, 2016, p. 7.

[8] Chavannes-près-Rennens, Archives cantonales vaudoises, P Charrière de Sévery, Ci 9-14. La scriptrice commence la rédaction de son journal à l'âge de 9 ans. Ce journal, qui se compose de six cahiers, a été étudié, sous l'angle littéraire, par Anne-Marie Lanz, *Dans le fleuve de l'oubli : journal de Catherine de Charrière de Sévery*, thèse présentée à l'Université de Maryland (USA), 2008.

[9] Dans l'étude qu'Alan MacFarlane consacre au journal rédigé par le pasteur Ralph Josselin entre 1644 et 1665, il prévient, lui aussi, contre la tentation d'interpréter comme un signe d'indifférence une faible présence des enfants dans ce genre d'écrits, en précisant : « *We know far more about Josselin's relations with his children after they left home than about such ties when their presence was taken for granted* ». Voir Alan Macfarlane, *The Family Life of Ralph Josselin, a Seventeenth-Century Clergyman*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, New York-Londres, W.W. Norton, 1977, p. 106.

Parallèlement à ces journaux qui ne s'intéressent à l'enfant que de manière secondaire, d'autres écrits en font leur sujet principal, soit parce qu'ils leur sont destinés, soit parce qu'ils en sont l'objet. Dans la lignée d'une tradition nobiliaire médiévale qui voit des parents rédiger des livres d'instructions pour leurs enfants, à l'instar de celui que le chevalier de la Tour-Landry écrivit pour ses filles dans le dernier tiers du XIVe siècle[10]. Ces textes constituent, durant l'époque moderne, un genre que Jean de Viguerie qualifie de « répandu »[11]. À côté d'une production destinée à la publication[12] et dont les *Avis* que Mme de Lambert adresse à son fils et à sa fille sont un exemple connu[13] se poursuit la rédaction de traités destinés à un usage familial qui peuvent être regroupés sous la catégorie des « livres de préceptes ». Ils ont pour objectif de transmettre aux jeunes gens des principes souvent moraux sur la manière d'être et de se comporter, de façon générale ou lors d'un changement d'état comme le mariage, l'entrée dans l'armée ou le départ pour l'étranger. Perçu comme un héritage que le père ou la mère se doit de léguer à son enfant, cet écrit libère son auteur d'une partie de ses responsabilités tout en consacrant une forme d'émancipation de l'enfant jugé dès lors apte à se conformer aux valeurs qui lui ont été inculquées et que le texte lui rappellera. Les parents qui se livrent à cet exercice croisent les réflexions inspirées par leurs propres expériences et usages avec des idées tirées de lectures telles que la Bible, les livres de piété et les traités éducatifs. Le texte rédigé à partir de 1775 pour sa fille Pauline par Élisabeth d'Huc de Béthusy, originaire de Nîmes et établie à Lausanne à la suite de son mariage, s'inscrit dans cette pratique[14]. Elle y distille conseils et principes destinés à lui assurer une vie heureuse. Soulignant sa piété, elle insiste sans surprise sur la primauté à accorder aux devoirs religieux. Mais les lignes les plus intéressantes sont ses conseils – qui s'inspirent à l'évidence de son propre vécu – pour construire une vie conjugale satisfaisante, état qui requiert de la part de l'épouse diplomatie et abnégation.

Un autre type d'écrit programmatique est le « plan d'éducation » qui a une visée plus pratique que celle du livre de préceptes. Composé d'instructions précises que le père de famille adresse aux personnes chargées de s'occuper de l'éducation de sa progéniture, il allie les points généraux – tels que les qualités qu'il souhaite que l'on développe chez ses enfants – à des points plus spécifiques : le programme, le choix de la vocation, les personnes à solliciter ainsi que les arrangements, financiers ou autres, à prendre. Ces plans, parfois intégrés dans des lettres, sont rédigés dans le but de guider l'éducation

[10] Ce livre a fait l'objet d'une étude par Anne-Marie De Gendt qui s'intéresse notamment aux enseignements dispensés par le chevalier comme miroir de leur temps. Voir Anne-Marie De Gendt, *L'Art d'éduquer les nobles damoiselles. Le Livre du Chevalier de la Tour Landry*, Paris, Honoré Champion, 2003.

[11] Jean De Viguerie, *L'Institution des enfants : l'éducation en France, XVIe-XVIIIe siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978, p. 38. Il précise qu'ils peuvent prendre différentes dénominations : « testament », « instructions d'un père à son fils », « conseils fidèles » ou « avis ».

[12] Voir la liste, établie par Colette H. Winn, des ouvrages éducatifs à l'usage des femmes et des avis parentaux dans l'édition critique du *Règlement donné par une dame de haute qualité à M*** sa petite-fille, pour sa conduite, et pour celle de sa maison : avec un autre règlement que cette dame avait dressé pour elle-même* rédigé par Jeanne de Schomberg, Paris, Honoré Champion, 1997, p. 191-198. Elle donne un aperçu de la vitalité du genre.

[13] Mme De Lambert, *Avis d'une mère à son fils* et *Avis d'une mère à sa fille*, Paris, Étienne Ganeau, 1728.

[14] Chavannes-près-Rennens, Archives cantonales vaudoises, P Huc 5, « Conseils et adieux de Mme la C. Douairière de Béthusy à sa fille du 13 juillet 1775 ».

de l'enfant éloigné provisoirement de la maison dans le cadre d'un apprentissage ou d'un échange linguistique[15], ou encore de prévenir les conséquences d'une éventuelle disparition du père. Ainsi en est-il des plans que Ferdinand de Rovéréa, un colonel vaudois, rédige pour son fils et pour ses filles en 1793. La mort de son épouse l'incite à planifier les grandes lignes de leur éducation pour le cas où lui-même viendrait à décéder avant que celle-ci ne soit achevée[16]. Bien que leur rédaction réponde principalement à des impératifs pratiques, ils traduisent une volonté de structurer la tâche éducative. Pour Wladimir Berelowitch, qui relève un engouement en faveur de la rédaction de plans d'éducation au sein de la noblesse russe vers le milieu du XVIIIe siècle, le désir de donner à leurs fils la meilleure éducation possible amène les pères à « coucher par écrit, parfois par le menu, la façon dont ils envisageaient leur formation, année par année ». Cette pratique répond d'après lui « à des idéaux puisés en Europe occidentale, ce qui va de pair avec un souci éducatif sérieux »[17].

Les livres de préceptes et plans d'éducation sont complétés dans le deuxième tiers du XVIIIe siècle par les « journaux ou chroniques d'éducation » et les « journaux éducatifs », deux types de documents qui semblent être, pour le monde francophone, de nouvelles pratiques d'écriture[18].

Journaux d'éducation et journaux éducatifs

Les journaux d'éducation et journaux éducatifs sont des écrits rédigés par les parents, commencés généralement à la naissance de l'enfant ou durant sa prime enfance. Les scripteurs y consignent, de façon plus ou moins régulière, son développement ; le premier sourire, la percée des dents, les premiers pas et l'acquisition du langage. Une large place est laissée à la question de la santé et notamment à la description des maladies contractées par l'enfant, ainsi que des soins et remèdes qui lui ont été prodigués. La description de son développement moral, mais également intellectuel

---

[15] Cette pratique consistait à « échanger » deux enfants de langue différente durant une période afin de leur permettre, par immersion, d'apprendre la langue de l'autre, respectivement l'allemand et le français. Elle a été étudiée par Pierre CASPARD dans « Les changes linguistiques d'adolescents. Une pratique éducative, XVIIe-XIXe siècles », *Revue historique neuchâteloise*, 2000, p. 5-85.

[16] Ces plans ont été édités par Patrick-Ronald Monbaron. Voir Ferdinand DE ROVÉRÉA, « Plan d'éducation pour mon fils Alexandre de Rovéréa » et « Plan d'éducation pour mes filles », *Château de la Sarraz : bulletin d'information de la Société des amis du Château de la Sarraz – Musée romand*, 1988, p. 18-22.

[17] Wladimir BÉRELOWITCH, « Modèles éducatifs des Lumières dans la noblesse russe : le cas des Golitsyne », *Dix-huitième siècle*, 37, 2005, p. 180.

[18] En Angleterre et en Hollande, on trouve des exemples de cette pratique pour le XVIIe siècle déjà, et notamment le journal que Constantijn Huygens, un diplomate et poète hollandais, consacre à ses cinq enfants. Voir Rudolf DEKKER, *op. cit.*, p. 23-30. En France, le journal rédigé par Jean Héroard, médecin du futur Louis XIII, entre 1601 et 1628, fait pour l'heure figure d'exception, s'agissant d'un futur roi. Voir Madeleine FOISIL (éd.), *Journal de Jean Héroard*, Paris, Fayard, 1989.

ainsi que de l'éducation dispensée forme la deuxième partie de la substance de ces écrits[19].

Plus encore, dépassant parfois l'observation journalière de l'enfant, ils servent à recueillir les idées des parents sur l'éducation, ce qui atteste du besoin, éprouvé par les scripteurs et scriptrices, de réfléchir à une tâche éducative dont l'importance capitale est rappelée avec insistance, au même moment, par de nombreux traités et ouvrages littéraires. L'article « Éducation » que Dumarsais rédige pour l'*Encyclopédie* rend compte de ce discours ; il y souligne que « l'éducation est le plus grand bien que les pères puissent laisser à leurs enfans »[20].

S'attelant avec application à la tâche éducative qui lui incombe, le notaire genevois René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier tient pendant près de vingt ans, entre 1789 et 1807, un journal d'éducation dans lequel il consigne les progrès de ses deux enfants, Marianne et Charles[21]. Dans son introduction, il théorise cette pratique :

> « J'ai souvent pensé qu'un des meilleurs moiens de perfectionner l'Education, d'y mettre cette méthode et cette suite si nécessaires pour en assurer le succès et de tirer parti des fautes et des erreurs qu'on peut commettre, serait de tenir une espèce de Journal d'Education, qui deviendrait le dépot de tout ce qui se passerait d'essentiel à cet égard dans lequel on découvrirait le principe et le dévelopement du caractère et des talens des enfants et des circonstances qui auraient pû leur nuire ou les favoriser[22].

Prevost-Dassier se plaît à souligner que ce journal est né de ses propres réflexions. Or, à la même période, divers auteurs concourent à promouvoir non seulement l'observation de l'enfant, mais encore la pratique du journal.

On songe en premier lieu à Rousseau, bien sûr, qui, au début des années 1760, en souffle l'idée à ses lecteurs par la voix de son héroïne Julie, mère modèle de *La Nouvelle Héloïse*. Celle-ci explique à Saint-Preux la méthode qu'elle applique avec ses enfants : « [J]e les écoute avec la plus grande attention sans qu'ils s'en doutent ; je tiens un registre exact de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent ; ce sont les productions naturelles

---

[19] Signe d'un intérêt croissant pour ses écrits, deux journaux de cette nature, le *Livre d'Ernest et de Cécile*, rédigé par leur mère Charlotte-Nicole Coquebert de Montbret, et les *Notes sur l'éducation de mes enfants* d'Adélaïde de Castellane ont été édités par Catriona SETH dans *La Fabrique de l'intime. Mémoires et journaux de femmes du XVIIIe siècle*, Paris, Robert Laffont, 2013, p. 853-966 (collection « Bouquins »).

[20] *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, par une Société de gens de lettres, tome 5, Paris, 1755, p. 397.

[21] Ce journal encore inédit a été étudié en comparaison avec des textes littéraires par Valérie COSSY dans « L'écriture de la paternité ou l'enfance des pères : Prevost-Dassier, Sir Walter Finch et Victor Frankenstein », *Bulletin de l'Association Belle de Zuylen-Isabelle de Charrière*, 26, 2001, p. 6-11. Voir également Philippe LEJEUNE, *Aux origines du journal personnel : France, 1750-1815*, Paris-Genève, Honoré Champion, 2016, p. 397-422.

[22] Genève, Bibliothèque de Genève, Ms suppl. 880, « Journal d'éducation commencé le 3e juillet 1789 », René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier, fo 1.

du fonds qu'il faut cultiver. »[23] Si Rousseau ne développe pas cette idée dans son roman pédagogique *Émile ou De l'éducation*, qui paraît en 1762, il donne néanmoins une place de choix au conseil suivant, fondement de cette pratique : « Commencez donc par mieux étudier vos éleves ; car très-assurément, vous ne les connoissez point. »[24] Dans le livre III, il déclare même : « Je voudrois qu'un homme judicieux nous donnât un traitté de l'art d'observer les enfans. Cet art seroit très important à connoitre ; les péres et les maitres n'en ont pas encore les éléments. »[25] Certains parents, comme le signale Alain Grosrichard, rédigeront des journaux d'observation de leur enfant qu'ils feront parvenir à Rousseau lui-même afin de solliciter ses précieux conseils. Ainsi en est-il de Louis-Eugène, prince de Wurtemberg. À la réponse de Rousseau qui accepte de le guider dans l'éducation de sa fille Sophie, âgée de 4 mois, Louis-Eugène propose d'adopter l'usage d'un tel journal. Il écrit : « [...] Il m'a semblé, Monsieur, qu'en vous la dépeignant d'abord telle qu'elle est, et ensuite en vous faisant parvenir chaque semaine un journal détaillé des changements divers que je remarquerai en elle, il vous sera plus facile de suivre les développements de ses petits progrès et de me donner des conseils. »[26]

Quelque vingt ans plus tard, le mouvement philanthropiniste[27] exhorte explicitement les parents à tenir des journaux d'éducation basés sur une observation rigoureuse de l'enfant par diverses publications tel le journal *De Menschenwriend*[28] et l'œuvre de synthèse sur les théories de l'*Aufklärung* dirigée par Joachim Heinrich Campe, *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*[29]. Cet appel est entendu et plusieurs journaux, rédigés par des pères – à l'instar du philosophe allemand Dietrich Tiedemann et du major

....

[23] *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, *op. cit.*, p. 397.

[24] Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, texte établi par Charles WIRZ, présenté et annoté par Pierre BURGELIN, Paris, Gallimard, 1969, p. 78.

[25] *Ibid.*, p. 311.

[26] *Id.*

[27] Mouvement de pédagogie allemand qui s'est formé autour de la doctrine de Basedow et de ses disciples. Voir entre autres Auguste PINLOCHE, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle : Basedow et le philanthropinisme*, Paris, Colin, 1889 ; Christa KERSTING, *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision" im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1992, et dans ce volume, l'article de Viviane ROSEN-PREST.

[28] En 1788, ce journal décrit une cité utopique dans laquelle les idées éducatives philanthropinistes sont appliquées. Il mentionne que les parents doivent tenir « un journal détaillé du comportement de chacun de leurs enfants ». Traduit sur la base de la citation donnée par Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER, *Child of the Enlightenment*: *Revolutionary Europe reflected in a Boyhood Diary*, Leyde-Boston, Brill, 2009, p. 95.

[29] Campe appelle, dans cet ouvrage édité à Hambourg et à Vienne entre 1785 et 1792, à la rédaction d'un journal *About all observed physical and mental changes of a child*, exprimant l'espoir que plusieurs personnes commencent la rédaction de ce type de journal. Cité par Siegfried JAEGER dans « The Origin of the Diary Method in Developmental Psychology », *in* Georg Eckardt *et al.* (éds), *Contributions to a History of Developmental Psychology: International William T. Preyer Symposium*, Berlin-New York-Amsterdam, De Gruyter, 1985, p. 64.

M. A. von Winterfeld, militaire de carrière et admirateur de Rousseau –, font l'objet d'une édition entre 1787 et 1798[30].

Entre ces deux influences qui se complètent, c'est au sein du préceptorat que se développe cette pratique nouvelle. Dans les années 1770, deux personnages bien connus, Bernard de Bonnard et Gilbert Romme, expérimentent cette pratique dans le cadre de leurs fonctions ; le premier comme sous-gouverneur des princes de la maison d'Orléans[31] et le second comme gouverneur du jeune Pavel, fils du comte russe Alexandre Stroganov[32]. Le frère de René-Guillaume Prevost-Dassier, Pierre Prevost – précepteur durant plusieurs années –, rédige, lui aussi, durant cette décennie, un journal d'éducation au sujet de ses élèves. Son modèle est scientifique : il le trouve dans un domaine qui a le vent en poupe et inspire les novateurs dans les sociétés économiques créées au milieu du siècle : l'agronomie. Réfléchissant à sa pratique et à l'usage du journal, Pierre Prevost écrit : « Je suis, j'ose m'en flatter, dans le cas d'un agronome qui cherche à faire à sa théorie les petites corrections que lui fournit l'observation et qui veut connoitre les causes qu'il a négligé dans son calcul ou qu'il n'a pas pû ou sû assigner. »[33]

La science médicale (qui découvre la pédiatrie durant ces mêmes années) est aussi une source d'inspiration. Les parents et les éducateurs « de terrain » à l'instar des auteurs de traités pédagogiques du dernier tiers du XVIIIe siècle, reprennent, comme le relève Marcel Grandière, le principe des médecins, qui consiste à « observer l'extraordinaire marche de la nature, et traquer tout ce qui peut lui faire obstacle »[34]. Cette méthode est soutenue par l'usage du journal qui offre aux éducateurs un espace servant à structurer l'observation de leurs enfants et l'impact de leurs actions éducatives tout en leur permettant de réfléchir aux méthodes qu'ils appliquent.

Lorsqu'à l'observation se joint la volonté d'influencer, de manière directe, le comportement de l'enfant, le journal, qui devient un véritable instrument pédagogique, entre alors dans une autre catégorie, celle des « journaux éducatifs ». Ces journaux sont tenus soit par les parents ou l'éducateur, soit par l'enfant lui-même sur

....

30 Ceux-ci ont été étudiés dans le cadre de l'histoire de la psychologie enfantine et de la pédagogie. Voir notamment Pia Schmid, « 'Von Individuis abstrahirte Beobachtungen'. Zur empirischen Erforschung des Kindes in der Pädagogik der deutschen Spätaufklärung», *in* Josef N. Neumann et Udo Sträter (éds), *Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposions vom 12.-15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle*, Tubingue, Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max-Niemeyer-Verlag, 2000, p. 281-295.

31 Dominique Julia a consacré une étude à ce journal : « Bernard de Bonnard, gouverneur des princes d'Orléans et son journal d'éducation », *in Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, 109, 1997, p. 383-464.

32 Des extraits du journal tenu par Gilbert Romme ont été publiés par Marc De Vissac dans *Romme le Montagnard (1883)*, Clermont-Ferrand, Dilhan-Vivès, 1883, p. 60-62.

33 Genève, Bibliothèque de Genève, Papiers Pierre Prevost, Ms suppl. 1061, Fragments du *Journal des jeunes Delessert* rédigé par Pierre Prevost, f°40v°et 41r°.

34 Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998, p. 336 (*SVEC* 361).

le conseil et sous la surveillance des parents[35]. Formés de comptes-rendus quotidiens des progrès réalisés, mais également des défauts qui doivent être corrigés, ils ont pour vocation de conduire l'enfant à mieux se comporter par la crainte éprouvée et dont il est régulièrement menacé, de voir ses fautes consignées pour la postérité. De plus, la lecture des comptes-rendus doit l'inciter à prendre conscience de ses erreurs et l'amener à réfléchir à la façon de s'améliorer. Madame de Genlis propose la tenue d'un tel journal, dans *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation*, roman publié en 1782. Présenté comme le précepteur d'un prince, l'un des personnages, le comte de Roseville, écrit qu'il a coutume de tenir « un journal très détaillé de tout ce qu'il [son élève] a fait de mal dans la journée ». Ce journal est lu chaque matin par l'élève, à haute voix, car, écrit le précepteur, « il est bon de l'accoutumer à prononcer lui-même le détail de ses fautes ; ensuite, ajoute-t-il, je le lis une seconde fois, et alors nous nous communiquons mutuellement les réflexions que cette lecture nous inspire »[36]. Dans son ouvrage *Leçons d'une gouvernante à ses élèves*, publié en 1791 au terme de son engagement, elle déclare même avoir mis en pratique cette idée dans le cadre de son travail de « gouverneur » des enfants de la maison d'Orléans et souligne les « merveilleux effets » que produisait sur ses élèves « la crainte du journal »[37]. Tout comme pour le journal d'éducation, des membres du mouvement philanthropiniste, et parmi eux Peter Vuillaume, suggèrent d'utiliser le journal à cette fin, pensant qu'il offre l'opportunité « de confronter les enfants durant un moment tranquille, lorsqu'ils sont ouverts à la critique avec les erreurs qu'ils ont commises durant la journée »[38]. Au début du XIXe siècle, le journal tenu au quotidien, durant plus de dix ans, par les deux institutrices de Cécile Constant, une jeune Lausannoise de bonne famille, offre un exemple éloquent de cette pratique[39]. La première institutrice, Mlle Wittel, déploie une large palette de stratégies pour utiliser cet outil de la façon la plus efficace. La longueur des comptes-rendus, la régularité d'écriture et le fait qu'il soit lu devant les parents chaque semaine témoignent de l'importance qui lui est attribuée dans le processus éducatif. Que cette pratique ait été poursuivie sur une période aussi longue démontre sans équivoque que cet outil a

[35] L'exemple le plus connu est celui du journal d'un jeune garçon hollandais, Otto van Eck, rédigé entre 1791 et 1796, qui a fait l'objet d'une étude approfondie sur les influences qui lui ont donné naissance, et les pratiques qu'il décrit. Voir Arianne BAGGERMAN et Rudolf DEKKER, *op. cit.*, et leur article dans ce volume.

[36] Mme DE GENLIS, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes et des jeunes personnes de l'un ou l'autre sexe*, Isabelle BROUARD-ARENDS (éd.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 177-178.

[37] Mme DE GENLIS, *Leçons d'une gouvernante à ses élèves, ou Fragmens d'un Journal, qui a été fait pour l'Éducation des Enfans de Monsieur d'Orléans*, Paris, Onfroy, 1791, p. 16-17. Une partie du journal tenu par le précepteur des princes, Monsieur Lebrun, a fait l'objet d'une édition : Louis-Philippe D'ORLÉANS et Charles GARDEUR-LEBRUN, *Journaux de voyage et d'éducation : Spa, été 1787*, Isabelle HAVELANGE (éd.), Paris, Classiques Garnier, 2015 (collection « Correspondances et Mémoires », 20, série « Le dix-huitième siècle », 1) ; Philippe Lejeune signale qu'à côté des journaux consacrés aux jeunes princes, Mme de Genlis a également tenu un journal pour l'éducation de sa fille Pulchérie, entre 1783 et 1784. Voir Philippe LEJEUNE, « Le panoptique de Madame de Genlis », *in* Anne COUDREUSE et Catriona SETH (éds), *Le Temps des femmes : textes mémoriels des Lumières*, Paris, Classiques Garnier, 2014, p. 48 (collection « Rencontres », 92, série « Le dix-huitième siècle », 7).

[38] Traduit sur la base de la citation donnée par Rudolf DEKKER et Arianne BAGGERMAN, *op. cit.*, p. 95.

[39] Chavannes-près-Rennens, Archives cantonales vaudoises, P. Constant, Ci 1, « Journal de Cécile Constant », 24 cahiers.

été jugé utile. Tout à la fois objet de dissuasion, de mémoire et de contrôle, il est un pilier du système éducatif construit autour de la jeune fille[40].

Figure 3. Première page du *Journal* de Cécile Constant, 1809-1819, Chavannes-près-Renens, Archives cantonales vaudoises, P. Constant, CI 1. © Rémy Gindroz.

40 Sylvie Moret Petrini, « Le “Journal” de Cécile Constant, miroir d’une éducation éclairée dans l’élite vaudoise », *Revue historique vaudoise*, 117, 2009, p. 75-87 ; Sylvie Moret Petrini, « Expérimenter la tenue d’un journal “éducatif”. Mlle Wittel et le journal de Cécile Constant », *Revue suisse d’Art et d’Archéologie*, 67, 2010, p. 296-301.

Mais ce type de journaux ne répond pas qu'à des objectifs pédagogiques. Il revêt encore d'autres fonctions propres aux scripteurs eux-mêmes, en leur offrant, à l'instar du journal d'éducation, la possibilité de réfléchir à leur « difficile » tâche éducative, voire en leur permettant de justifier leurs actions aux yeux des lecteurs potentiels, bien souvent les parents.

Les pratiques scripturaires éducatives – qui viennent d'être décrites – semblent concerner principalement les milieux de la bourgeoisie aisée et cultivée. Nos recherches montrent que ce domaine est investi par les mères aussi bien et peut-être même davantage que par les pères. Les femmes commencent à être particulièrement nombreuses dans les années 1790-1820 à tenir un journal ou à rédiger une chronique du développement de leurs enfants. Elles semblent avoir été précédées dans cette pratique, mais de peu, par les pères.

Écriture et paternité

L'historiographie de ces vingt dernières années a relevé un changement d'attitude des pères vis-à-vis de leurs enfants, entre le XVIIe et le XVIIIe siècle. Jean Delumeau[41], dans l'introduction à la deuxième partie qu'il signe dans l'*Histoire des pères et de la paternité*, relève que dans la pastorale religieuse catholique des XVIIe et XVIIIe siècles, « c'est la mansuétude et même la tendresse qui domine [...], tendresse paternelle à l'égard des enfants et même des filles qui ose désormais s'exprimer dans les correspondances et les autobiographies ». Cette apparition explicite de la tendresse a été mise en relation par Daniel Roche avec une nouvelle valorisation sociale[42] : « le sentiment neuf de l'enfance n'est pas porté uniquement par l'amour en plus » (celui-ci existait préalablement), mais plus peut-être par la valorisation des rôles éducatifs et des responsabilités paternelles dont rendent compte les écrits théoriques. Dans le même ouvrage, Jean-Claude Bonnet parle d'un « engouement de paternité » dans la seconde partie du XVIIIe siècle, période qu'il dit « marquée par un surinvestissement de l'image paternelle dans tous les domaines »[43].

Dans le domaine de l'éducation, de nombreuses œuvres littéraires, dont certaines connurent un grand succès, encouragent les pères à prendre davantage leurs responsabilités. On songe naturellement aux romans pédagogiques tels que l'*Émile* dans lequel le précepteur est vu comme un substitut de fortune pour un père qui renonce à son premier devoir : « Qui donc élevera mon enfant ? Je te l'ai déjà dit, toi-

[41] Jean DELUMEAU, « Introduction », *in* Daniel ROCHE et Jean DELUMEAU (dir.), *Histoire des pères et de la paternité*, IIe partie, « Le discours des deux réformes », Paris, Larousse, 2000, p. 144.

[42] Daniel ROCHE, « Introduction », *in* Daniel ROCHE et Jean DELUMEAU (dir.), *Histoire des pères et de la paternité*, IIIe partie, « L'aventure des fils », Paris, Larousse, 2000, p. 242.

[43] Jean-Claude BONNET, « De la famille à la patrie », *in* Daniel ROCHE et Jean DELUMEAU (dir.), *Histoire des pères et de la paternité*, IIIe partie, « L'aventure des fils », Paris, Larousse, 2000, p. 246.

même. Je ne le peux. Tu ne le peux !... Fais-toi donc un ami. Je ne vois point d'autre ressource »[44]. Pour ne pas aller contre ce principe fondateur, Émile est opportunément orphelin. Dans *Adèle et Théodore*, M[me] de Genlis, en revanche, ne craint plus de présenter comme modèle l'investissement exclusif des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Partageant ce même idéal, Dubois de Fosseux, un gentilhomme artésien, choisit d'instruire lui-même ses enfants. Il ne conçoit pas cette tâche autrement que comme une occupation à plein temps[45], écrivant que celui qui fait ce choix doit « en même temps renoncer à toute autre occupation »[46]. C'est un même discours que véhicule Abraham Trembley, précepteur et naturaliste, membre du patriciat genevois. Le savant, auteur de trois volumineux livres d'instructions publiés à l'intention de ses enfants[47], souligne dans la préface du premier volume, qui paraît en 1779, qu'il ne les a « pas quittés depuis leur naissance » et qu'il a « pris avec délices tous les soins qu'exigent les enfants »[48]. À la même époque, François Guiguer, baron de Prangins, revient à plusieurs reprises, dans le journal qu'il rédige entre 1771 et 1786, sur l'importance de son rôle de père[49]. À propos de ce statut, il écrit : « [C]'est que je suis un homme considerable a present, *un père de famille.* »[50]

Derrière ce nouveau discours, on voit poindre de nouvelles pratiques. L'évocation que fait le baron de la réaction éprouvée par une connaissance qui le trouve « promenant par la chambre mon petit garçon sur mes bras et m'a trouvé fort heureux et point ridicule »[51] est un indice d'une transformation en cours dans les attitudes des pères vis-à-vis de leurs enfants.

C'est bien dans ce contexte qu'il faut comprendre la remarque de Marie Gautier, scriptrice des journaux d'éducation d'Alfred et Charles, alors que son fils aîné est âgé de 15 mois : « Cet a cet age, écrit-elle, que M[r] Gautier c'est vraiment fort attaché au

---

[44] J.-J. ROUSSEAU, *Émile*, *op. cit.*, p. 99.

[45] Dans une lettre adressée au Dr Terrède datée du 6 juin 1786, il écrit : « Il m'a passé par la tête de faire une entreprise courageuse et peut-être insensée, d'être l'instituteur de tous ces enfants et de leur apprendre ce que je sçais. Pour cela, j'ai quitté l'agriculture. » Cité par Léon-Noël BERTHE, *Dubois de Fosseux, secrétaire de l'Académie d'Arras, 1785-1792 et son bureau de correspondance*, Arras, chez l'auteur,1969, p. 77.

[46] Ferdinand DUBOIS DE FOSSEUX, *De l'utilité de la langue latine pour les femmes*, cité par Léon-Noël BERTHE, *ID.* Celui-ci a tenu un journal d'éducation signalé par Léon-Noël Berthe, puis par Philippe MARCHAND dans « Propos d'un noble artésien sur l'éducation : les discours de Dubois de Fosseux 1782-1783 », *Revue du Nord*, 317, 1996, p. 695-708.

[47] Abraham TREMBLEY, *Instructions d'un père a ses enfans sur la nature et sur la religion*, Neuchâtel, Imprimerie Fauche, 1779 ; Abraham TREMBLEY, *Instructions sur la religion naturelle et révélée*, Genève, Buisson, 1787 ; Abraham TREMBLEY, *Instructions d'un père à ses enfants sur le principe de la vertu et du bonheur*, Genève, Barthelemy Chirol, 1783.

[48] Abraham TREMBLEY, *Instructions d'un père a ses enfans sur la nature et sur la religion*, *op. cit.*, p. VIII.

[49] Ce journal a fait l'objet d'une édition intégrale : Louis-François GUIGUER, *Journal*, édité et annoté par Rinantonio VIANI, Prangins, Association des amis du Château de Prangins, 2007-2009, 3 vol.

[50] L.-F. GUIGUER, *Journal, op. cit.*, vol. II, p. 375.

[51] *Ibid.*, p. 182.

petit il a commencé a le garder dans sa chambre et a s'en faire plaisir »[52]. Suite à cette remarque, M. Gautier se plaît à commenter la nature du sentiment qu'il dit éprouver pour son fils :

> « Ce sentiment, singulièrement vif et pressant, a été chez moi du moins, comme le développement d'un nouveau sens, d'une nouvelle faculté que j'ignorois auparavant. Or cet attachement ressemble peu aux autres qui sont en général fondés sur la réciprocité et sur divers autres rapports et motifs, dont on peut trés bien rendre raison ; tandis que celui-ci, au contraire, tient plus de l'instinct ou des affections fortes et involontaires de l'ame tel que l'amour etc.[53]

Les écrits éducatifs du for privé nous offrent donc de nombreux exemples, à l'instar de ceux que nous avons mentionnés, témoignant d'une nouvelle conception de la relation père-enfants[54] qui s'accompagne de changements dans les pratiques éducatives elles-mêmes.

Un père idéal et un éducateur au travail : Charles-Albert de Mestral et René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier

L'analyse plus approfondie de deux écrits personnels éducatifs rédigés dans le dernier tiers du XVIIIe siècle nous permettra de mieux comprendre ce qu'implique, dans la pratique, la nouvelle responsabilité imputée aux pères et dans quelle mesure l'écriture éducative l'appuie et la soutient. Le premier, intitulé *Quelques avis utiles et importants pour mes chers fils de la part de leur meilleur ami,* compte 71 pages rédigées par Charles-Albert de Mestral en 1787[55], et le second, dont il a déjà été question, porte le titre de *Journal d'éducation.* Il a été écrit par René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier, entre 1789 et 1807, au rythme de cinq à dix entrées par année[56]. Les deux écrits retenus

---

[52] Archives de l'État de Genève, Archives privées 62 (famille Gautier) 43 D XIX b1, « Journal d'Alfred, Marie de Tournes et François Gautier », f° 5.

[53] *Ibid.*, f° 4 v°.

[54] Le journal rédigé par le marquis de Bombelles, qui contient de nombreux éléments relatifs à sa vie de famille, suit cette tendance. Dans un article dans lequel il démontre la mise en valeur des relations affectives au sein de cette famille, Jeffrey MERRICK relève que le marquis « *demonstrated his love for his children in many ways. Neither remote nor reserved, he picked them up when they could not walk and listened to them when they learned to talk* ». « The Family Politics of the Marquis de Bombelles », *Journal of the Family History*, 21, 1996, p. 507.

[55] Chavannes-près-Rennens, Archives cantonales vaudoises, P de Mestral, 65/405, « Quelques avis utiles et importants pour mes chers fils – de la part de leur meilleur ami – Avril 1787 ». Voir, sur ce texte, Simon LAGGER, « La relation éducative à distance entre des parents et leurs fils à la fin du XVIIIe siècle », *Revue vaudoise de généalogie et d'histoire des familles*, 25, 2012, p. 9-31, et Maïla KOCHER GIRINSHUTI et Sylvie MORET PETRINI, « Des hommes de mérite et une femme de jugement. L'usage de la plume dans la transmission des valeurs au sein de la famille Mestral », *in* Anne-Marie COCULA et Michel COMBET (éds), *Jeunesse et châteaux* : actes des Rencontres d'archéologie et d'Histoire en Périgord les 23, 24 et 25 septembre 2016, Bordeaux-Pessac, Ausonius Éditions, 2017, p. 23-43 (collection « Scripta mediaevalia », 32).

[56] Genève, Bibliothèque de Genève, Ms suppl. 880, « Journal d'éducation commencé le 3e juillet 1789 », René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier.

sont le reflet de deux milieux sociaux ; la vieille noblesse vaudoise associée au métier des armes et à la diplomatie pour Charles-Albert[57], et le notariat et la bourgeoisie genevoise pour René-Guillaume[58]. Tandis que pour le premier l'éducation s'effectue à distance – à un âge où celle-ci est déjà bien avancée – puisque Charles-Albert choisit d'adresser une série de conseils à ses fils Henri-Georges (né en 1770) et Armand, de deux ans son cadet, au moment où ils s'apprêtent à quitter la maison pour entreprendre des études à l'étranger, le second la vit au quotidien : René-Guillaume s'applique, durant près de vingt ans, à observer et à consigner les progrès, mais aussi les difficultés de ses enfants de leur plus jeune âge à leur établissement. Il commence la rédaction du journal alors que sa fille Marianne et son fils Charles sont respectivement âgés de 4 et 3 ans.

D'emblée, dans les deux textes, l'attachement pour les enfants est mis en avant. Charles-Albert souligne ainsi dès la première phrase qu'il les chérit « avec toute la tendresse possible »[59] tout comme René-Guillaume, qui précise que cela influe sur son investissement dans leur éducation ; ainsi en est-il de son choix de rédiger le journal qu'il leur destine comme, dit-il, « l'effet et l'expression de ma tendre amitié, et de la sollicitude paternelle qui ne cesse de s'occuper de vous »[60]. Comment ces deux personnages, réunis dans l'intérêt qu'ils portent à l'éducation de leurs enfants et l'affection qu'ils disent leur témoigner, définissent-ils leur rôle ? Quels principes guident leurs choix éducatifs ?

Dans son livre de préceptes, Charles-Albert de Mestral couche sur le papier ses idées sur l'importance et le but des études, ainsi que ses vues sur l'économie, l'emploi du temps, la « fausse honte » – qui consiste à craindre d'user de ses nobles qualités –, le jeu et l'honneur. Sur les responsabilités liées à son rôle de père, il souligne, en parfait accord avec Dumarsais, « qu'un Père ne peut laisser à ses enfans aucun héritage aussi bon qu'une bonne éducation, de la Religion, des mœurs pûres, et des Connoissances utiles »[61]. La prise de plume participe pour de Mestral à cet idéal, auquel il aspire. Il déclare avoir une très haute opinion de la « personne qui écrit » et publie – « le littérateur », comme il le nomme –, qu'il voit comme un « précepteur du genre humain »[62] par les enseignements qu'il dispense dans ses ouvrages et qu'il met à disposition de tous. Comment ne pas comprendre, dès lors, que son travail d'écriture inclut de fait de Mestral dans cette catégorie ? De plus, le père comme précepteur naturel – chargé de la formation morale de ses enfants – jouit pour lui d'un avantage

57 Charles-Albert de Mestral (1740-1809) épouse Élisabeth-Sophie en 1768. Seigneur de Lavigny, Saint-Saphorin, Vufflens-la-Ville et Dizy, il est lieutenant-colonel au service des Provinces-Unies. Il exerce diverses charges politiques entre 1798 et 1803.

58 René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier (1749-1816) épouse Olympe-Caroline-Charlotte Dassier en 1782. Issu d'une famille patricienne de la République, il est notaire, membre du Conseil des Deux-Cents (l'organe législatif de la ville), puis conseiller d'État. Son frère, Pierre Prevost, est professeur à l'Académie de Genève.

59 « Quelques Avis », *in* Charles-Albert De Mestral, *Reflexions genérales Sur Vos Etudes et leur bût*, f° 1.

60 « Journal » de Guillaume-Jean Prevost-Dassier, f° 1.

61 « Quelques Avis », *in* Charles-Albert De Mestral, *De l'économie*, f° 2.

62 *Ibid.*, *De l'honneur*, f° 5.

considérable par la sorte d'infaillibilité dont il est auréolé : « Les Parens cependant ne sont que des hommes ; ils sont sujets a l'erreur ; avec les meilleures intentions du monde, ne pourroient ils point s'être trompés dans les avis qu'ils m'ont donnés ? Non : la chose est impossible, pour tous les objets qui peuvent influer sur la conduite morale de leurs enfants. »[63]

Le traité rédigé par Mestral lui permet de pérenniser des conseils éclairés qui ne sont pas destinés à rester lettre morte. Ils ont pour objectif de permettre au père de maintenir son action éducative sur ses enfants provisoirement éloignés de lui et qu'il engage à faire une lecture intensive de son texte : « [J]'éspère que vous graverés dans vos cœurs les observations et les conseils que ma tendresse me dicte pour vous ; que vous les relirai souvent, que vous en ferés la règle de vôtre conduitte pour l'amour de vous même et pour l'amour de moi. »[64]

Un autre instrument de cette éducation à distance est la correspondance soutenue qu'il échange avec ses fils dans laquelle il leur rappelle l'importance de relire le traité. Les fils perçoivent clairement l'attente du père puisqu'ils s'attachent à l'assurer de l'influence prégnante de ce texte sur leur comportement. Dans la lettre des 14-15 octobre 1787 écrite par Henri-Georges, celui-ci précise à son père :

> « Vous n'aviés pas besoin, mon cher papa, de nous recommander de relire vos excellens cahiers sur l'emploi du tems et le but de nos Etudes, Ces deux là (aussi bien que tous les autres, ces gages precieux de votre tendresse) sont toujours dans nos cœur et devant nos yeux, Encore hier je lisais et relisais avec le plus grand plaisir, avec la plus vive reconnaissance et le plus vif désir d'y conformer ma conduite celui sur le but de nos Etudes[65].

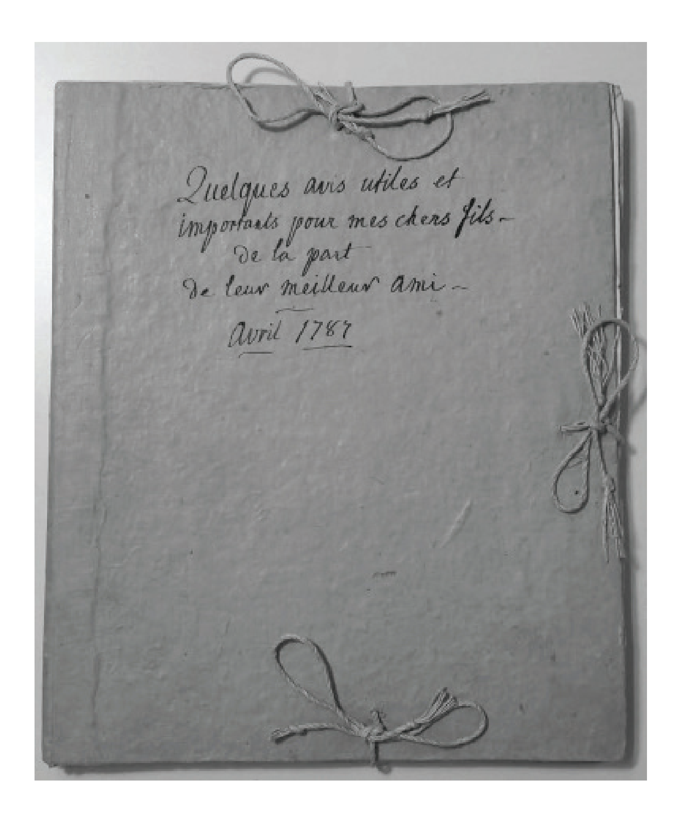
Bien qu'il n'en soit pas tout à fait dépourvu, ce n'est pas la rédaction de conseils qui guide le travail de René-Guillaume Prevost-Dassier. Journal d'une pratique éducative, celui-ci révèle l'implication du scripteur dans les différents aspects de l'éducation de ses enfants, et ce, dès la naissance, qu'il s'agisse des soins à leur donner alors qu'ils sont encore nourrissons, de leurs ennuis de santé, des problèmes liés à la dentition – voire même à la chevelure – jusqu'au développement des qualités morales et intellectuelles.

63 *Ibid.*, *De la fausse-honte*, f° 1v°.

64 *Ibid.*, *De l'honneur*, f° 11. L'espoir que leurs écrits aient un véritable impact sur leurs enfants anime également d'autres scripteurs. Alors que son mari envoie à son fils, en pension à Zurich, une longue lettre-mémoire, Madame Perregaux conseille : « [G]arde-la précieusement et relis-la de temps en temps afin de ne jamais oublier ce qu'elle contient de véritablement bon et utile pour toi ; en suivant les conseils qu'elle renferme, tu ne t'écarteras jamais de la bonne route. » Citée par Philippe Henry, « Correspondance familiale et éducation privée. Le séjour d'Alexandre-Charles de Perregaux à Zurich (1804-1805) », *Revue historique neuchâteloise : musée neuchâtelois*, 3-4, 1997, p. 234.

65 Lettre d'Henri-Georges à Charles-Albert de Mestral, Archives cantonales vaudoises, P de Mestral, I 68/250.

Figure 4. Couverture du livre de préceptes rédigé par Charles-Albert de Mestral pour ses fils, 1787, Chavannes-près-Renens, Archives cantonales vaudoises, P. de Mestral, 65/405. © Rémy Gindroz.



Si l'éducation est donnée comme sujet même du journal, celui-ci nous montre qu'elle n'est cependant que l'une des nombreuses occupations du notaire qui déclare, lorsqu'il est enfin libéré de ses charges politiques : « Cela me laisse la faculté de m'occuper de mes propres affaires, de reprendre mon association avec Mr Flournois et Mallet, et de m'occuper d'avantage de mes enfans. Je suis toujours plus porté à passer avec eux une partie des soirées. »[66] Au modèle théorique du père entièrement dévoué à sa tâche d'éducateur, prôné par la littérature, auquel Prevost-Dassier n'est apparemment pas insensible, répond ainsi un modèle pratique : l'éducation y apparaît comme l'un des devoirs du *pater familias*, parmi de nombreux autres. Elle se révèle aussi une tâche partagée par les parents. Trop partagée même, à son goût. Prevost-Dassier en arrive à la conclusion que le collège permettra de pallier les faiblesses de leur système familial qui repose de manière trop sensible sur les épaules de son épouse, comme il l'explique dans le journal : « J'espère que le collège sera utile à Charles sous divers rapports : son extrême vivacité et sa légèreté ont besoin d'une règle plus stricte que

66 « Journal » de René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier, 17 novembre 1793.

celle de l'éducation domestique, et surtout que celle de l'inspection d'une mère, mes occupations ne me permettant de la suivre que par intervalles. »[67] Le Genevois répète à loisir les stéréotypes d'époque à l'encontre de la faiblesse maternelle, dénoncée par de nombreux auteurs à l'instar de Rousseau[68], mais aussi de la Fare[69] pour ne citer qu'eux. Si la charge éducative se voit répartie naturellement entre les deux parents, Prevost-Dassier s'en réserve la direction sans partage.

Dans un contexte socioculturel qui valorise la paternité, les pères trouvent dans la littérature pédagogique de nombreuses sources d'influence pour établir et diriger l'éducation qu'ils entendent dispenser. La rencontre entre les idées véhiculées par cette littérature et le milieu familial ne va toutefois pas sans tension. Elle donne lieu à un large panel d'adaptations. En reprenant la formule de Martine Sonnet, qui met en parallèle trois éducations – celles dispensées par deux nobles de province échangeant une correspondance entre 1703 et 1739 et celle d'un négociant de l'île de Bourbon, lequel tient un journal pendant son voyage à Paris de 1790 à 1792 dans lequel il évoque la formation de son fils –, on peut affirmer qu'il y a « autant de pratiques et de stratégies que de pères »[70]. Nos deux scripteurs illustrent à la fois l'importance des modèles et la diversité des usages familiaux qu'ils inspirent.

Par la rédaction de son livre de préceptes, Charles-Albert de Mestral s'inscrit dans une tradition, dont la forme du « livre d'instructions » est emblématique, de la transmission des valeurs et de la volonté de « perpétuer les vertus de la race »[71]. Dans cette famille dont les origines nobles remontent au XIVe siècle, l'importance de la bonne conduite et de l'honneur – pour un nom que Charles-Albert de Mestral juge « aimé et estimé »[72] – prend une place considérable. Néanmoins, il combine ces principes hérités de sa propre éducation avec des idées qu'il a puisées, entre autres, chez John Locke[73], Étienne Bonnot de Condillac[74] et Samuel Auguste Tissot[75]. Dans le sillage

[67] *Ibid.*, 30 octobre 1795.

[68] Dans le livre II, le précepteur d'Émile évoque un intérim qu'il a assuré auprès d'un jeune garçon qu'il qualifie de « petit tyran », car, précise-t-il, « l'éducation se faisoit sous les yeux de la mère, qui ne souffroit pas que l'héritier fut desobéi en rien ». J.-J. ROUSSEAU, *Émile*, *op. cit.*, p. 202.

[69] Dans son ouvrage *Le gouverneur ou Essai sur l'Éducation* (Londres-Paris, Nourse-Desaint, 1768, p. 107), lorsque son héros Lisimaque est confié à un précepteur à l'âge de neuf ans, ce dernier remarque qu'en raison de la crainte éprouvée par la mère de perdre son unique fils, « on lui a laissé faire tout ce qu'il a voulû », ce qu'il qualifie non sans ironie de « sage raisonnement ».

[70] Martine SONNET, « Les leçons paternelles », *in Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, 2000, p. 85.

[71] Jean de Viguerie associe cette volonté à la rédaction des traités d'instruction. Voir *L'Institution des enfants*, *op. cit.*, p. 38.

[72] « Quelques avis », *in* Charles Albert DE MESTRAL, *Réflexions genérales Sur Vos Etudes et leur bût*, f° 4v°.

[73] *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, traduit par Pierre COSTE, Amsterdam, H. Schelte, 1700, et *Quelques pensées sur l'éducation*, traduit par G. COMPAYRÉ, Paris, J. Vrin, 2007.

[74] *Essai sur l'origine des connaissances humaines, ouvrages où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain*, chez P. Mortier, Amsterdam, 1746 et *Traité des sensations*, chez De Bure l'aîné, Londres, 1754.

[75] Médecin lausannois, auteur de nombreuses publications et parmi lesquelles L'*Avis au peuple sur sa santé* publié en 1761 qui lui donna une renommée européenne. Voir Guy SAUDAN, « Tissot, Auguste », *in Dictionnaire historique de la Suisse*, en ligne.

des premiers, il insiste sur l'importance des sensations durant la jeunesse, engageant ses fils à en faire usage pour accumuler de nombreuses connaissances. Au médecin lausannois, il emprunte des conseils pratiques, notamment sur le sommeil, qu'il leur transmet afin qu'ils prennent les bonnes habitudes en vue de préserver leur santé. Comme père, ses préoccupations majeures – que le traité tente de pallier – concernent le développement des passions qui guette ses fils, âgés respectivement de 15 et 17 ans. Son traité répond à l'avertissement donné par de nombreux pédagogues et notamment par Locke qui souligne, dans son ouvrage *Quelques pensées sur l'éducation* publié à la fin du XVIIe siècle à propos du passage de l'enfance vers le monde des « hommes », qu'il s'agit du « pas le plus périlleux à franchir dans le cours entier de la vie »[76]. Ainsi s'expliquent les longues pages que Charles-Albert consacre à prévenir ses fils contre l'influence des mauvaises fréquentations[77] qui pourraient les entraîner dans des vices tels que le jeu, l'alcool, voire le manque de civilité.

Si Mestral s'arrête longuement sur le développement des bonnes mœurs et vertus dans la partie principale de son traité, l'instruction n'est pas de moindre importance pour lui. Déclarant qu'il n'y a rien « de plus satisfaisant (après le sentimens d'une bonne action) que de pouvoir dire chaque soir qu'on a orné son esprit de nouvelles connaissances »[78], il planifie une formation ambitieuse – à l'Université d'Édimbourg, l'une des meilleures d'Europe – qui cumule le droit, l'histoire naturelle, l'astronomie, la chimie, l'anatomie, la botanique, l'agriculture, la physique générale et expérimentale, la mécanique et les mathématiques ; programme qui, du reste, reflète le changement que connaissent les universités européennes au cours du XVIIIe siècle. L'acquisition de ces connaissances est destinée à éclairer leur conscience pour qu'ils puissent développer leur jugement, jugement autonome qui prendra le relais des conseils paternels :

> « Jusque a présent quand vous avés fait ce qui était bien et convenable, c'étoit parceque vos amis ou vos parens vous le conseilloient, ou parce que vôtre sentiment interne et naturel vous l'ordonnoit – C'est ce sentiment précieux, cette conscience qu'il sagit a présent d'éclairer[79].

Le journal de Prevost-Dassier illustre la tentative d'appliquer, autant que faire se peut, le modèle en vogue pour l'éducation masculine de son temps: le modèle rousseauiste dont on sait qu'il est expérimenté un peu partout en Europe dans le sillage de la

76 John LOCKE, *Quelques pensées sur l'éducation*, *op. cit.*, p. 171.

77 L'éloignement des enfants accentue considérablement cette crainte. Ainsi, Pierre Caspard indique, sur la base d'un large corpus de lettres que des parents neuchâtelois adressent à leurs enfants en séjour linguistique en Suisse allemande, que cette prévention à l'égard des mauvaises fréquentations en constitue « un *leitmotiv* (répété en termes étonnamment identiques) ». « Les changes linguistiques », *op. cit.*, p. 29.

78 « Quelques Avis », *in* Charles Albert DE MESTRAL, *De l'emploi du tems*, f° 2.

79 « Quelques avis », *in* Charles Albert DE MESTRAL, *Reflexions genérales Sur Vos Etudes et leur bût*, f° 1.

publication d'*Émile*[80]. S'appliquant à suivre une partie des conseils de celui qu'il nomme révérencieusement « l'immortel Jean-Jacques », Prevost-Dassier tente lui aussi, mais sans succès, les bains froids, se fait un fervent défenseur de l'allaitement maternel et refuse l'emmaillotage. Lorsque son fils atteint l'âge de 8 ans, il l'envoie chez un menuisier « blanchir quelques planches »[81], expérience que l'entrée au collège arrête faute de temps. Il lui confie le soin d'animaux – épagneul, chat, chèvre puis oiseaux – de même qu'un jardin. Enfin, il organise avec son frère une série d'« amusements de nuit », destinés à effacer la crainte de l'obscurité que leurs enfants semblent éprouver. Ces « expériences pédagogiques » vont de pair avec l'idéalisation des séjours que la famille fait à la campagne et dont le père ne manque pas de souligner les bienfaits sur la santé de ses enfants. L'un des grands principes qui guident le notaire genevois – et qu'il a emprunté également à Rousseau – est l'importance du respect de la nature de l'enfant ; il affirme ainsi qu'il ne veut pas la contrarier, mais la diriger pour que le caractère de son fils, âgé alors de 4 ans, soit en conformité avec les attentes sociales, comme il l'exprime en ces termes : « Je lui donne assès de liberté et je laisse son naturel se déploier, en réprimant seulement les défauts de caractère, pour conserver toute son énergie. »[82] C'est précisément la nature de l'enfant qui explique, pour Prevost-Dassier, les défaillances de son projet éducatif[83]. Les difficultés comportementales du fils, jointes à ses difficultés scolaires – alors qu'il est âgé de 8 ans, Prevost-Dassier, s'éloignant des idées rousseauistes, constate avec dépit qu'il ne sait toujours pas lire –, l'incitent à faire appel à son frère auquel ses nombreuses années de préceptorat donnent une autorité sur les questions éducatives. Ce découragement qui se traduit par une transmission provisoire de son rôle à ce dernier, suivi d'une forme de tutorat puis de l'envoi du fils en pension en Angleterre, rend compte des difficultés des « éducateurs de terrain » comme Prevost-Dassier. Influencés par des idées développées dans des ouvrages pédagogiques mettant en scène des enfants « idéaux » – tel Émile –, ils tentent de les adapter à des enfants bien réels et aux exigences de leur milieu. Le pédagogue zurichois Johann Heinrich Pestalozzi lui-même, dans l'éducation qu'il dispense à son fils, ne peut que constater cet écueil sur le journal d'éducation qu'il tient lorsque Jakob est âgé de 3 ans et demi. Bien qu'il ait choisi de suivre les préceptes rousseauistes, il note, sous la date du 19 février 1774 : « Je me sens parfois gêné d'avoir supprimé, avec toute pédanterie, le ton d'autorité du maître. Où trouverai-je les frontières entre la liberté et l'obéissance à laquelle la vie sociale nous oblige à nous habituer de bonne heure. »[84]

L'attention continue que Prevost-Dassier porte à son fils et à ses progrès dirige et réoriente ses interventions éducatives. Certains principes se voient ainsi sacrifiés à un

---

80 Gilbert Py en donne plusieurs exemples dont certains particulièrement extrêmes, quelques parents n'hésitant pas à élever leurs enfants au milieu des bois. Voir Gilbert Py, *Rousseau et les éducateurs : étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997, p. 126-129 (*SVEC* 356).

81 « Journal » de René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier, 25 juin 1794.

82 *Ibid.*, 8 janvier 1790.

83 *Ibid.*, 10 décembre 1794.

84 « Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils (fragment : 27 janvier-19 février 1774) », présenté et traduit par Michel Soétard, *Études Jean-Jacques Rousseau*, 6, 1995, p. 30.

impératif pratique ; le fils doit être mis en état de faire un apprentissage, la situation financière de la famille nécessitant qu'il obtienne une bonne place. Le 12 avril 1805, alors que son fils âgé de 19 ans est placé – avantageusement – dans une maison de commerce, Prevost-Dassier écrit, avec un soulagement qu'il ne cherche pas à dissimuler : « [J]'ai enfin accompli l'éducation de mes deux enfants » ; le scripteur s'autorise alors à refermer le journal[85]. Le fait que le journal s'achève en même temps que les responsabilités éducatives du scripteur montre à quel point l'outil initié dans le but de « perfectionner » une méthode éducative expérimentée sur ses enfants a répondu à un besoin de la part de celui qui en a conçu le projet.

Le nombre considérable d'imprimés qui ont fait une place à la thématique éducative à partir du milieu du XVIII[e] siècle est un fait bien documenté. Cet attrait pour l'écriture pédagogique essaime au sein des familles. Ainsi, en Suisse romande, comme nous avons essayé de le montrer, nombre de pères, mères et éducateurs trouvent progressivement une utilité certaine à l'écriture éducative. À des genres plus anciens viennent s'ajouter des types d'écriture plus spécifiques : le journal d'éducation et le journal éducatif, qui répondent notamment à la promotion de l'observation des enfants, au désir de contrôler leur comportement par l'écriture et au besoin de réfléchir à une tâche éducative dont l'importance et la difficulté sont rappelées, au même moment, avec insistance. Le traité de Charles-Albert de Mestral et le journal rédigé par René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier reflètent l'influence qu'eut la littérature pédagogique sur les pratiques éducatives des milieux cultivés. La valorisation des pères et leur responsabilisation éducative eurent un impact certain qui s'est traduit par l'élaboration de projets éducatifs dans lesquels l'écriture prit une place de premier ordre. Leur analyse révèle jusqu'à quel point, mais aussi avec quelles tensions et contradictions les idées des philosophes et pédagogues furent intégrées, et surtout adaptées par les pères, maîtres d'œuvre de l'éducation filiale.

[85] Bien que le journal soit formellement terminé, comme le dit Prevost-Dassier lui-même, il y mentionne encore la naissance du premier enfant de sa fille et une bonne action faite par son fils qui sauva un homme de la noyade, ce qui lui valut lettres et médailles de la part des autorités de la ville (« Journal » de René-Guillaume-Jean Prevost-Dassier, 24 décembre 1806 et 24 mars-25 juin 1807).

Le périodique littéraire du XVIIIe siècle : « Un art difficile de former les hommes »[1]

☐ Suzanne DUMOUCHEL

En 1762, les jésuites, maîtres dans l'art de l'enseignement et de la pédagogie, sont expulsés de France. En même temps est publié *Émile ou de l'éducation* de Rousseau. Ces deux événements lancent une réflexion approfondie et développée sur les méthodes d'enseignement, les théories liées à l'éducation et les disciplines qu'il convient d'enseigner aux élèves.

De nombreux ouvrages sont publiés, généralement par les parlementaires chargés de trouver de nouvelles méthodes d'enseignement et de pallier le manque d'écoles dû à l'expulsion des jésuites. Cette vogue nouvelle, favorisée par la réussite sociale et financière de la classe bourgeoise, permet la publication de nombreux ouvrages pédagogiques et des traités d'éducation. De fait, cette période très riche sur les méthodes pédagogiques est immédiatement soulignée par les contemporains, et notamment par les périodiques littéraires de l'époque qui s'efforcent de proposer des comptes rendus de ces ouvrages, comme en témoigne cet exemple du *Journal des Dames* :

> « Depuis quelques jours, il se répand, dans le Public, le Prospectus d'une Maison d'Éducation, projetée par plusieurs personnes du premier mérite. Les changements considérables survenus dans une grande partie des Collèges du Royaume, et l'*Émile* de Rousseau, semblent avoir tourné tous les esprits vers cet objet. Jamais on n'a tant écrit, tant disputé sur l'Éducation[2].

---

[1] Catherine Michelle DE MAISONNEUVE, *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 29.

[2] *ID.*

Alors qu'ils n'existaient quasiment pas précédemment, de nombreux commentaires critiques sur ce type d'ouvrages apparaissent dans les années 1760. Ces commentaires sont ainsi l'occasion pour le journaliste de cibler les points essentiels de ces ouvrages et notamment ceux avec lesquels il est en accord ou en désaccord. L'analyse de ces comptes rendus critiques permet de retracer le débat naissant autour de cette question.

L'objectif ici n'est bien évidemment pas d'être exhaustif. Nous avons sélectionné un ensemble d'articles parmi les plus représentatifs parus après 1760 et jusqu'à la fin des années 1770. Les bornes de cet article imposent ce parti-pris et favorisent la clarté du propos. Deux périodiques littéraires en particulier serviront à appuyer notre propos, *L'Année littéraire* de Fréron[3], spécialiste de la critique littéraire, et le *Journal des Dames* (1759-1778) dont l'intérêt pour les questions d'éducation se fait particulièrement sentir, notamment grâce au public auquel il est destiné. Ces deux périodiques, publiés à peu près en même temps, sont structurés de façon très différente : le premier est rédigé sous la forme d'une correspondance monodique, tandis que le second est organisé en rubriques (pièces fugitives, annonces d'ouvrages, spectacles), sur le modèle du *Mercure de France*. Ils défendent des idées opposées : *L'Année littéraire* est assez conservatrice et se veut le gardien des Belles-Lettres, tandis que le *Journal des Dames* est plus frondeur et plus ouvert aux nouvelles théories. Ces différences sont capitales pour leur analyse des traités d'éducation.

Ces articles s'inscrivent, en effet, dans un débat bien plus large et qui va nous intéresser plus particulièrement dans cette étude. Les pratiques des journalistes conditionnent l'orientation des comptes rendus et entretiennent une confusion entre l'information et l'éducation. Ce constat préalable nous a conduits à envisager le périodique littéraire comme un ouvrage d'éducation, à la fois programmatique et appliqué, offrant ainsi une illustration immédiate des commentaires critiques sur les traités d'éducation.

Dans cette perspective, il s'agit tout d'abord de rendre compte des théories sur l'éducation mises en avant dans ces articles, tout en soulignant les différences de points de vue entre elles. Puis nous verrons dans une seconde partie que la structure des articles de comptes rendus de ce type d'ouvrages diffère singulièrement des autres articles critiques, ce qui nous amènera à penser le journal littéraire comme un « art difficile de former [les] hommes », non dénué lui-même de principes éducatifs et pédagogiques[4].

3 Homme de lettres, polémiste et journaliste, Élie Fréron (1718-1776) est surtout connu pour ses prises de position antiphilosophiques et son combat contre Voltaire. Considéré comme le père de la critique littéraire, il est reconnaissable par son aisance à manier l'ironie.

4 L'expression est de Claude-Sixte Sautereau de Marsy et provient de l'article « Lettre adressée à Madame de Maisonneuve, sur le projet d'une Maison d'Éducation », *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 29.

Les thèmes débattus dans les comptes rendus des traités d'éducation

Les traités d'éducation rendent compte de différents aspects pédagogiques tels que le recrutement des professeurs, leur méthode d'enseignement, les disciplines qui doivent être enseignées aux élèves, les modèles qu'il convient de leur donner et enfin la situation et la structure de l'établissement. Tous ces éléments sont à chaque fois pris en compte en fonction de l'âge, du sexe et de l'avenir professionnel des élèves. La plupart du temps, les rédacteurs se contentent de rendre compte des idées exprimées dans ces ouvrages, hormis trois éléments spécifiques qui ouvrent le débat et soulèvent l'intérêt des journalistes : le savoir dispensé et son organisation, la question des modèles et enfin les relations entretenues entre les élèves et le monde extérieur.

Organisation des disciplines

Quatre catégories de disciplines sont développées dans les traités d'éducation : les langues, qu'elles soient anciennes ou modernes, les arts, les sciences et enfin les disciplines telles que l'éloquence, la philosophie et la rhétorique, fondamentales dans le devenir adulte. Dans le compte rendu d'un « Projet d'une Maison d'Éducation »[5], Sautereau[6] résume ainsi les différents savoirs enseignés aux élèves :

> « On choisira les maîtres parmi les meilleurs & les plus estimés de la Capitale. On y montrera les Langues Françoise, Anglaise, Allemande & Italienne, la Géométrie, les Mathématiques, les Armes, l'Histoire, la Musique, la Danse, les Instruments, le Dessin & l'Architecture[7].

L'importance des langues y est clairement dominante, mais les arts entrent pour une grande part dans le projet de formation des jeunes gens. Toutefois, Sautereau souligne l'absence de mention de l'apport religieux du projet et tente de rassurer les lecteurs du périodique quant à la bonne volonté de l'auteur du projet, quoique cet aspect ne soit pas mentionné :

> « Beaucoup de personnes ont encore été surprises que, dans ce Projet, l'on n'ai [*sic*] point du tout parlé de Religion. Elles ne peuvent se persuader que l'Instituteur ne regarde point comme une chose essentielle à son plan, la connaissance qu'il donnera sans doute à ses Élèves, des rapports toujours

---

[5] L'auteur du projet n'est pas nommé. Le lecteur apprend seulement que celui-ci est instituteur.

[6] Claude-Sixte Sautreau (ou, plus fréquemment, Sautereau) de Marsy (1740-1815) est un homme de lettres, conservateur et défenseur, dans une certaine mesure, des idées de Fréron. Il lance l'*Almanach des Muses* avec Mathon de la Cour, collabore activement à d'autres périodiques tel *L'Année littéraire* et prend la direction du *Journal des Dames* en 1759, tandis que Mme de Maisonneuve détient le privilège. Il travaille ensuite au *Journal de Paris* dès son lancement en janvier 1777.

[7] *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 31.

> subsistants entre l'homme & le Créateur, & des devoirs de l'homme envers cet Être suprême[8].

En 1770, à propos d'un autre « Plan d'Éducation publique », attribué à l'abbé Coyer[9], Fréron énumère la liste des disciplines proposées aux élèves :

> « L'étude de la Langue nationale, la Lecture, l'Écriture, le Dessin, l'Arithmétique, la Géométrie, l'Histoire naturelle, celle des Arts & des hommes, l'Histoire nationale, moderne, ancienne, profane, l'Histoire sainte, la Géographie, l'Astronomie, la Physique expérimentale, la Mécanique, l'Anatomie, la Logique, la Métaphysique, le Style épistolaire, l'Éloquence, la Poésie, la Fable, le Latin, le Grec, la Littérature ancienne & moderne, la Religion tant naturelle que révélée, la Musique : telle est à peu près, Monsieur, la suite, l'ordre & la marche des connaissances utiles dont l'auteur se propose d'orner l'esprit de ses Élèves[10].

On y retrouve, quoiqu'en plus détaillé, les mêmes savoirs que dans l'article précédent, issu du *Journal des Dames*. Par ailleurs, alors que Sautereau ne précise pas si sa liste respecte l'ordre de l'enseignement, Fréron choisit de le signaler, ce qui permet au lecteur de constater une réelle gradation dans l'organisation des savoirs, et notamment la nette supériorité des disciplines anciennes, littéraires, qui font partie des derniers enseignements à prodiguer, de ceux qui nécessitent une certaine maturité de la part de l'élève. À ce titre, il est d'ailleurs étonnant d'y voir figurer la musique, bien distinguée du dessin, par exemple. Néanmoins, cette structuration s'explique vraisemblablement par son lien avec la religion, puisque l'art musical est encore principalement un art d'expression religieuse au XVIIIe siècle.

Le choix des disciplines enseignées aux élèves fait l'objet d'un certain consensus. Malgré quelques substantielles différences, on retrouve de réels points communs. C'est finalement dans le mode d'apprentissage ou dans l'organisation des savoirs que les débats prennent leur source. La relation de l'enfant ou du jeune garçon[11] au latin est, par exemple, l'un des points qui posent le plus de questions. Dans la suite de l'article, Fréron déplore que l'apprentissage de la lecture se fasse ave le français et non avec le latin :

---

[8] *Id.*

[9] L'abbé Gabriel-François Coyer (1707-1782) est un homme d'église et homme de lettres. Jésuite, précepteur du prince de Turenne, membre de l'Académie des Arcades de Rome, de la Société royale de Londres et de l'Académie de Nancy. Il est l'auteur des *Bagatelles morales* (Londres, P. Walliant, 1754), de *La Noblesse commerçante* (Paris, Duchesne, 1756), d'une *Histoire de Sobieski* (Paris, Duchesne, 1761) et de nombreux autres ouvrages sur le monde et la société.

[10] *L'Année littéraire*, 1770, t. 4, lettre 7 du 24 août, p. 153-154.

[11] Les traités pédagogiques concernent majoritairement les enfants de sexe masculin. Il faut cependant noter que certains manuels s'adressent explicitement aux deux sexes.

> « Le nouvel instituteur ne veut point, avec M. l'Abbé *Fleury*[12], que les enfants apprennent à lire dans le Latin, parce qu'ils n'entendent point cette Langue […]. Mais quel est l'objet du maître, lorsqu'il apprend à lire à un enfant de quatre ans ? Est-ce d'éclairer l'esprit de son Élève ? Sont-ce des idées ou seulement la figure des signes qu'il veut imprimer dans sa mémoire ? Puisqu'il ne s'agit d'abord que de lui faire connaitre la configuration des lettres, leur valeur & le son qui doit les rendre, pourquoi préférer à une langue aisée, telle que le *Latin*, où toutes les lettres ont une valeur fixe & sont toujours rendues par des sons semblables, une Langue aussi compliquée & aussi variable pour la prononciation que la Française[13] ?

Le latin n'est pas mis en avant en sa qualité de langue ancienne, mais pour sa facilité. La langue latine apparaît bien plus simple et plus logique à appréhender que la langue française. D'ailleurs, Fréron le démontre dans la suite de son compte rendu lorsqu'il rappelle qu'en français, les mots et les sons ne correspondent pas toujours, contrairement au latin. Pour lui, le latin apparaît bien comme un outil au service de l'apprentissage de la lecture, et non comme une fin en soi. *A contrario*, dans le *Journal des Dames*, Sautereau, dans le même article que précédemment, s'indigne que l'auteur n'ait pas souhaité faire entrer le latin dans la liste des savoirs à dispenser aux élèves. On a pu voir en effet que les langues modernes étaient largement favorisées, au détriment des langues classiques. Ce choix occasionne une réaction de la part du journaliste, qui défend la nécessité de faire apprendre le latin :

> « D'abord il paraît assez extraordinaire que l'étude de la Langue latine n'entre pour rien dans celles qu'on se propose de faire faire à ces Nouveaux Élèves. Un jeune homme, auquel on n'a appris que le Latin, est surement très mal élevé. Mais si la Langue latine est celle de tous les gens instruits, si elle a été celle de tous les peuples pendant douze, ou quinze siècles, si elle est absolument nécessaire pour l'intelligence de tous les monuments anciens & modernes ; la connaissance de cette Langue n'est-elle pas indispensable dans une bonne éducation[14] ?

Le latin est ici traité comme une discipline fondamentale, propre à distinguer une bonne d'une mauvaise éducation. Il ne s'agit plus d'aider l'élève, par l'apprentissage du latin, à développer une autre aptitude (la lecture dans le cas précédent), mais bien d'être à même de s'intégrer à une culture relativement élitiste, de signaler son instruction et d'être en capacité de comprendre l'histoire et les sociétés. Le latin devient ainsi, plus

---

[12] L'abbé Claude Fleury (1640-1723), protégé de Bossuet, est précepteur des princes de Conti avant de devenir celui du fils naturel de Louis XIV, le comte de Vermandois. Il devient ensuite sous-précepteur des ducs de Bourgogne, d'Anjou et de Berry, les petits-fils de Louis XIV, dont Fénelon est le précepteur. Il est élu membre de l'Académie française en 1696, notamment à la suite de la publication de son œuvre majeure, son *Histoire ecclésiastique*, en 20 volumes, Paris, Jean Maviette, 1681-1740.

[13] *L'Année littéraire*, 1770, t. 4, lettre 7 du 24 août, p. 153-154.

[14] *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 33.

que toute autre discipline, la marque d'une instruction et d'une éducation de qualité. Cette spécificité se constate de fait également dans le compte rendu de Fréron que nous venons d'évoquer, puisque le latin, le grec, la littérature ancienne et moderne sont les disciplines enseignées au terme de la formation des élèves, c'est-à-dire uniquement pour les meilleurs et pour ceux qui peuvent se permettre de financer ces études. Dans la mesure où ces savoirs interviennent en dernier dans la formation, ils apparaissent comme ceux qui font la différence entre les personnes seulement instruites et celles qui ont de la culture, et donc une plus grande hauteur de vues.

Cette réflexion est d'ailleurs l'une des causes essentielles des débats occasionnés autour des projets d'éducation. En effet, plus que le contenu du savoir dispensé, ce qui intéresse le plus les rédacteurs, comme les auteurs de ces traités, c'est bien l'ordre d'enseignement des disciplines, et notamment la formation de la réflexion des élèves. De fait, les savoirs tels que l'éloquence, la philosophie, la rhétorique, c'est-à-dire ceux qui concernent la structuration du discours, et donc de la pensée, posent différentes questions dans leur enchaînement, signalant ainsi à quelle discipline les journalistes accordent la prééminence. Dans son compte rendu du *Plan sur l'Éducation publique* de l'abbé Coyer, Fréron désapprouve le projet de l'auteur qui consiste à repousser l'étude de l'éloquence après celle de la philosophie :

> « Si l'on rejette l'éloquence après la Philosophie, le temps de l'étude de celle-ci se trouve avancé. Des enfants de douze ans (c'est l'âge auquel l'auteur veut que ses Élèves deviennent Philosophes) auront-ils l'esprit assez ouvert, la raison assez forte ; le discernement assez exercé, pour saisir les principes de raisonnement qui font l'objet de la *Logique,* pour descendre dans les profondeurs abstraites de la *Métaphysique*, pour embrasser le système compliqué de l'univers, & démêler les ressorts qui composent la Physique sublime de *Newton.* Si l'on rejette encore l'Éloquence après l'étude aride de la Philosophie, les compositions, les pièces d'éloquence des Élèves, en gagnant du côté de la justesse & de la raison, ne perdront-elles point du côté du goût, des grâces du style & du brillant des images, avec lesquels l'étude des Humanités semble devoir les familiariser[15] ?

Fréron oppose deux solides arguments au projet de l'auteur. La philosophie, selon lui, doit être enseignée assez tardivement afin de laisser aux élèves la possibilité de se former l'esprit et d'avoir une certaine maturité. Cet argument, somme toute assez logique, laisse ensuite la place à un autre, qui révèle un certain parti-pris du journaliste. Il s'agit cette fois de tenir compte de la qualité des rédactions des élèves. Fréron craint que ne soit développée une pratique plus sèche de l'art d'écrire au détriment de la maîtrise du style et des ornements. Cette position signale que Fréron attache une réelle importance aux qualités stylistiques d'un texte, et notamment à l'agrément qu'il

15 *L'Année littéraire*, 1770, t. 4, lettre 7 du 24 août, p. 157-158.

est censé procurer aux lecteurs. On retrouve ici peut-être une opposition relative aux fonctions de l'auteur et du journaliste. En effet, ce dernier, dans sa fonction de critique des textes, défend tout naturellement l'apprentissage des qualités stylistiques et du plaisir du texte ; tandis que l'auteur du projet d'éducation privilégie l'apprentissage du fond, c'est-à-dire de la raison, à celui de la forme et de ses agréments. De fait, cette hypothèse est appuyée par un autre article de *L'Année littéraire*, lorsque Fréron propose le compte rendu de l'ouvrage de Garnier[16], *De l'Éducation civile*, et qu'il souligne que là encore, la rhétorique sera enseignée après la philosophie :

> « La Rhétorique devrait être renvoyée après la Philosophie ; les deux ans qu'on emploie à cette dernière étude ne suffisent pas. M. *Garnier* désirerait qu'on en bannît la forme scolastique. Il ne voudrait pas qu'on fît perdre aux jeunes gens le goût & l'habitude de la composition[17].

Contrairement à l'exemple précédent, Fréron ne développe pas cette idée et ne manifeste à aucun moment son accord ou son désaccord avec cette idée. Il se contente de relater les faits. On constate un certain consensus entre les auteurs des deux traités d'éducation qui, quoique parus à cinq ans d'intervalle, défendent l'apprentissage de la philosophie avant celui de la rhétorique.

Le consensus est d'ailleurs également partagé par les journalistes qui, malgré leurs désaccords nombreux sur lesquels nous reviendrons, insistent sur la nécessité de développer l'éloquence chez les élèves avant la pratique de la philosophie. En effet, dans un compte rendu sur le même ouvrage, Sautereau justifie l'importance qu'il y a selon lui de découvrir l'art d'écrire avant l'art de réfléchir :

> « Ainsi des trois années de Philosophie que propose M. Garnier, il suffirait qu'une seule précédât la Rhétorique ; autrement les jeunes gens qui n'ont aucun goût pour les sciences abstraites, obligés d'en franchir les épines pour arriver à l'éloquence, pourraient très bien tomber dans le découragement, & ils ne pourraient devenir, ni Philosophes, ni Orateurs. Il en est un grand nombre qui a fini le cours de leurs Humanités après la Rhétorique. Qu'arriverait-il si l'on retardait cette dernière classe de trois années ? Ils ne feraient ni Rhétorique ni Philosophie[18].

Les journalistes, critiques littéraires, défendent l'apprentissage de l'éloquence. Si Sautereau ne le justifie pas dans les mêmes termes que Fréron, il montre néanmoins

---

16 Jean-Jacques Garnier (1729-1805) est un historien et historiographe français. Il est professeur d'hébreu au Collège royal et publie, entre autres, *L'homme de Lettres* (Paris, Panckoucke, 1764) et *De l'Éducation civile* (Paris, Vente, 1765).

17 *L'Année littéraire*, 1765, t. 3, lettre 12 du 20 mai, p. 282-283.

18 *Journal des Dames*, février 1765, p. 66. Les collèges d'Ancien Régime se divisent en trois catégories. Les « collèges de plein exercice » se situent au meilleur niveau, car ils comportent les cycles complets de grammaire (quatre classes), d'humanités et rhétorique (deux classes) et de philosophie (deux classes). Au niveau inférieur, les

combien la philosophie peut sembler rugueuse aux élèves. Implicitement, il souligne également que le jeune âge ne convient pas à la pratique de la philosophie, et que pour les y intéresser, il convient d'abord de leur apprendre le goût pour les Belles-Lettres. Ce faisant, tous deux placent la philosophie à un rang élevé, nécessitant un arrière-plan culturel précis et développé. En cela, ils rejoignent les auteurs des traités d'éducation qui souhaitent introduire plus largement la philosophie dans l'instruction des élèves, considérant qu'elle est fondamentale. Cette exigence est conforme à ce siècle de la raison dans lequel s'épanouissent les théories philosophiques. De plus, cette forme de savoir signale une conception plus moderne. Science de l'homme, la philosophie favorise la mise en marche du progrès et est censée rendre compte des comportements humains. De plus en plus, le savoir s'oriente dans cette perspective. Loin de le réduire à de pures abstractions, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves des réalités du monde qui les entoure.

Cette problématique s'affirme de plus en plus, quoique de façon très différente, dans les traités d'éducation de cette période. Dans le *Plan d'Éducation publique*, déjà évoqué, dont Fréron propose le compte rendu en 1770, un long développement est consacré à la nécessité du sport et de la vie au grand air. La natation, la danse et les sports d'une façon générale sont valorisés par l'auteur qui développe aussi l'idée selon laquelle les élèves devraient également se former aux travaux des champs. Cette éducation quasi spartiate – la référence est d'ailleurs explicite dans le compte rendu – est rejetée par Fréron qui propose une autre hypothèse, censée rejoindre celle de l'auteur, mais dont la différence reste significative :

> “La passion de proposer des vues neuves, en fait quelquefois hasarder d'extravagantes. L'auteur veut que ses Élèves s'exercent dans tous les travaux de la campagne, qu'ils apprennent le labour, les engrais, les semailles, les moissons, les vendanges, qu'ils sachent conduire une charrue, manier la bêche, les hoyaux & tous les instruments aratoires. La raison dont l'auteur s'appuie pour introduire cet exercice dans son institution est que la plupart des enfants de Paris ignorent comment le blé croît dans les campagnes. […] L'idée de faire connaitre aux enfants les principales opérations de l'agriculture me paraît très bonne ; mais, au lieu de les appliquer eux-mêmes au labour, qu'on profite des promenades hebdomadaires pour leur faire parcourir les campagnes & les y rendre témoin de divers travaux de l'année ; qu'on les fasse approcher du cultivateur harassé & noirci de l'ardeur du soleil, qu'ils le considèrent ouvrant de pénibles sillons, brisant la glèbe & arrosant de ses sueurs le champ qu'il fertilise. Outre les connaissances générales qu'en retireront les Élèves, ils apprendront peut-être encore à s'attendrir sur le

collèges ne possédant pas de cycle de philosophie sont nommés les « collèges d'humanités ». Enfin, les écoles de grammaire ou « régences latines » ne connaissent que le premier cycle et ne servent que d'appoint à l'enseignement élémentaire (apprentissage des rudiments de latin).

> sort de ces familles laborieuses éparses dans nos campagnes, & ces leçons d'agricultures deviendront pour eux des leçons d'humanité[19].

Le pédagogue comme le journaliste s'accordent sur l'effet positif pour les élèves de prendre connaissance des principes agricoles. Néanmoins, le premier privilégie un apprentissage par l'exemple, dans lequel les élèves seraient astreints aux travaux des champs, tandis que le second préfère une observation approfondie, voire une rencontre, avec les personnes chargées de ces travaux. Cette divergence signale une fois encore un parti-pris propre à chacun des acteurs : d'un côté, le souhait d'un enseignement utile et ouvert à tous, de l'autre, un enseignement qui répond plus à une conception de classe dans laquelle les élèves peuvent comprendre le fonctionnement des travaux agricoles, mais sans se salir ou se fatiguer inutilement. De fait, Fréron valorise cette solution par un second argument, celui de transformer ces expériences en leçons sur l'humanité. Cette différence de point de vue renvoie au public auquel ces textes sont destinés. *L'Année littéraire* est un journal dédié à une partie de la population sachant déjà lire et écrire et possédant un minimum de culture, au moins parce qu'elle a les possibilités financières de se procurer le périodique. *A contrario*, le plan de l'auteur est appelé « Plan d'Éducation publique », autrement dit, il s'adresse à une partie beaucoup plus large de la population :

> « Comme son plan embrasse le corps entier de la Nation, il propose des vues pour l'établissement de semblables Collèges, proportion gardée, dans les grandes, moyennes & petites villes de Province. Ses soins s'étendent jusque sur les bourgs & les villages, dans lesquels il place de nouvelles Écoles, auxquelles présideront deux Maîtres, l'un pour enseigner à lire, à écrire, à chiffrer, à tenir un livre de comptes, à connaitre les poids & les mesures, les contrats, les baux ; l'autre pour instruire sur la culture des terres & le produit des animaux[20].

Dans cette optique, l'apprentissage de la terre et des travaux agricoles trouve une légitimité particulière[21]. Néanmoins, on comprend bien que Fréron oriente son compte rendu à destination des lecteurs de son périodique. De fait, il insiste sur ce qui peut les intéresser, c'est-à-dire non pas une formation extrêmement pratique, comme celle des bourgs et des villages, mais plutôt une instruction censée former l'esprit et le cœur dans une perspective aussi bien morale que culturelle.

---

19 *L'Année littéraire*, 1770, t. 4, lettre 7 du 24 août, p. 150-151.

20 *Ibid.*, p. 165.

21 On retrouve d'ailleurs cette ouverture à une large partie de la population dans le traité *De l'Éducation civile* (1765) de Garnier : « Telle serait à peu près la matière des études de cette nouvelle École, qui ne consumerait point chaque jour un temps assez considérable pour empêcher les Artisans & les Citoyens sans fortune de faire apprendre des métiers à leurs enfants. Pour les disciples destinés aux divers emplois de l'Église, de l'Épée & de la Robe, outre les instructions générales qu'ils recevraient dans la première École, ils puiseraient dans les Collèges des connaissances plus particulières & relatives à leurs penchants ; ce serait l'Éducation actuelle, réformée à peu près de la manière que le propose M. Garnier » (*Journal des Dames*, février 1765, p. 64). Au milieu du XVIIIe siècle, on assiste véritablement à une volonté commune d'élargir les possibilités d'accès au savoir.

L'analyse des comptes rendus des traités d'éducation laisse entrevoir deux grandes divergences entre les auteurs de ces ouvrages et les rédacteurs des articles de périodiques, autour de l'importance du style tout d'abord et de la forme même du savoir en fonction du public visé. Ces questions font l'objet de consensus de la part des pédagogues d'une part et des journalistes d'autre part. En somme, le rôle du journaliste et son point de vue se constatent aisément à travers ces exemples. Sautereau et Fréron défendent leur pratique de journaliste, c'est-à-dire de critique esthétique des textes pour un public spécifique. Mais ce consensus a ses limites, notamment lorsqu'il s'agit de commenter le choix des modèles que devront suivre les élèves. Cette question révèle, en effet, la position idéologique défendue par chacun de ces périodiques.

La question des modèles

L'instruction, de tout temps, s'est effectuée par l'intermédiaire de modèles, ces personnes qui se sont fait un nom par leur réflexion, leurs idées, leurs ouvrages et sur lesquels on s'appuie pour former les élèves. Or, la plupart des traités d'éducation qui paraissent à cette époque continuent de préférer les modèles anciens, ou classiques, aux auteurs modernes. Selon Sautereau, Garnier, par exemple, attaque un peu trop rapidement les productions littéraires françaises au profit des classiques grecs et latins. En effet, la seconde lettre qu'il envoie à Mme de Maisonneuve sur l'ouvrage de Garnier est essentiellement constituée de réflexions sur la qualité et la morale des écrits français. Les principes d'éducation défendus par Garnier supposent que la morale chrétienne, le respect des hautes valeurs ne sont guère facilités par la fréquentation des grands auteurs français, ce que récuse fortement Sautereau. Le *Journal des Dames* se pose en défenseur des auteurs modernes :

> « Ces exemples, qui se feraient en Langue française, rouleraient sur des ouvrages, non seulement de pure Philosophie, mais encore sur des Écrivains qui sont regardés comme de simples Littérateurs, mais qui n'en sont pas moins philosophes, tels que Pindare, Horace & Juvénal, &c. Mais pourquoi tant d'aversion pour les Auteurs modernes ? Pourquoi ne pas admettre dans les exercices de cette École les productions des Boileau, des Pope & des Rousseau. […] Mais il est une branche de connaissance qui semble appartenir à l'éducation civile, & qui méritait que M. Garnier en fît une mention plus particulière. C'est la connaissance du monde, de ses mœurs & de ses usages actuels. La plupart des jeunes gens qui sortent des Collèges se trouvent dans le monde comme dans un pays tout à fait étranger ; & c'est souvent à leurs dépens qu'ils parviennent à savoir comment ils doivent s'y conduire ; ils ne connaissent d'autres peuples que les anciens Perses, les Grecs & les Romains. Point de science plus utile que celle qui leur apprendrait quels sont les hommes avec lesquels ils vont vivre, leurs mœurs, leurs caractères

> différents, les nuances de ces caractères, leurs bonnes & mauvaises qualités ; & c'est par là qu'un jeune homme devrait terminer le cours de ses études[22].

On reconnaît la fameuse querelle des Anciens et des Modernes dans ces quelques lignes. Le débat sur les modèles est lancé et renvoie à de nombreux articles de périodiques littéraires de l'époque sur le sujet. De fait, chacun défend une ligne spécifique. Alors que le *Journal des Dames* valorise les grands auteurs français, Fréron valorise l'ouvrage de Garnier justement par les modèles qu'il a choisis :

> « M. *Garnier* a senti qu'il était inutile de se donner la peine d'inventer sans fruit, qu'il valait mieux examiner quel plan d'éducation suivaient les Anciens, & tenter d'accommoder ce plan à nos mœurs[23].

Et même s'il souligne la nécessité d'adopter le plan d'éducation des Anciens aux mœurs contemporaines – ce qui l'a amené à protester contre l'éducation vigoureuse et spartiate proposée aux élèves[24] –, il privilégie à son tour la lecture et la connaissance des Anciens :

> « M. *Garnier* examine ensuite les Auteurs dont le Maître pourrait tirer des secours, les Philosophes, les Compilateurs & les Historiens : il marque les plus célèbres. Il faut lire cet article dans son ouvrage même ; une saine critique le conduit, &, si l'établissement avait lieu, ce Mémoire serait très utile aux Professeurs ; l'avantage qu'on en pourrait retirer serait de ramener les Lettres à l'esprit de leur véritable institution. Nous ne les regardons plus que comme un objet d'amusement ; c'est le petit nombre qui lit pour s'instruire & nos auteurs ne veulent écrire que pour le plus grand nombre. M. *Garnier* fait une sortie assez vive sur les Tragiques Français ; leur genre ne ressemble plus à celui des Grecs. [...] Ce chapitre est plein d'excellents détails sur les abus de la Littérature. Un homme formé de bonne heure à penser & à réfléchir, plein de la lecture des Anciens, instruit à comparer, éviterait tous les écueils, où vont donner ceux qui n'ont pas reçu les mêmes principes[25].

Fréron reconnaît, à l'instar de Sautereau, que Garnier attaque assez vivement les auteurs français, et notamment les tragiques. Mais il défend le même postulat que

22 *Journal des Dames*, avril 1765, p. 44-45.

23 *L'Année littéraire*, 1765, t. 3, lettre 12 du 20 mai, p. 175-176.

24 *Ibid.*, 1770, t. 4, lettre 7 du 24 août, p. 152-153, « Plan d'Éducation publique, un volume *in* 12 de 380 pages ; à Paris chez la veuve Duchesne Libraire rue S. Jacques » : « L'auteur y cite sans cesse l'exemple des Grecs & des Romains ; c'est l'éternel fondement de tous ses préceptes ; comme si le temps, le climat, les circonstances ne devaient mettre aucune différence dans la constitution des enfants; comme si l'institution d'un Français devait être absolument la même que celle d'un Spartiate. »

25 *L'Année littéraire*, 1765, t. 3, lettre 12 du 20 mai, p. 283.

celui-ci et souligne tout l'apport des Anciens dont la littérature est moins propre aux « abus » que celle de ses contemporains.

Ces prises de positions opposées révèlent la ligne de conduite de chacun des périodiques. Alors que le *Journal des Dames* apparaît plus progressiste et notamment se prononce largement en faveur des penseurs contemporains, le périodique de Fréron fait montre d'un réel classicisme. Ces conceptions sur les modèles littéraires renvoient les idées défendues par les journalistes à la ligne éditoriale de leur périodique.

Rapport au monde

La défense des écrivains français et contemporains permet à Sautereau d'avancer une idée fondamentale de l'époque : celle de favoriser l'ouverture sur le monde pour les jeunes élèves. En effet, les principes éducatifs des jésuites, jusque-là dominants, consistaient à couper les élèves de la société, à la fois pour favoriser leur concentration sur l'apprentissage, mais également afin d'augmenter leur influence dans le monde. Mais leur expulsion du pays favorise l'émergence de nouvelles théories qui recommandent de préparer plus efficacement les jeunes gens à la réalité du monde extérieur, comme on peut le constater dans le compte rendu de Sautereau sur le « Plan d'Éducation publique » :

> “ On prendra une belle maison exposée en bon air, dans laquelle il y aura des appartements commodes, un jardin spacieux, un billard, un théâtre & des jeux différents. L'hiver on conduira, deux fois la semaine aux Spectacles, les Pensionnaires dont on aura été content. Ils donneront des bals & des concerts, joueront la Comédie, &c. Dans les saisons agréables, on n'ira qu'une fois la semaine aux Spectacles, & deux fois à la campagne. On attirera les gens de Lettres & les gens d'Art, dont la société & la conversation sont souvent plus instructives que les meilleurs livres[26].

Des activités extérieures de divertissement sont proposées aux élèves, activités similaires à celles qu'ils pourront retrouver après leur formation. Par ailleurs, ils ne sont pas coupés du monde, mais ont diverses occasions d'entrer en contact avec lui et sont ainsi plus à même de comprendre la société dans laquelle ils devront s'intégrer. L'invitation de personnalités littéraires et artistiques du moment participe naturellement de cet effort d'insertion dans le monde.

Pour le rédacteur du *Journal des Dames*, cette confrontation des élèves au monde extérieur ne peut se faire qu'avec la découverte des mœurs contemporaines, dans la mesure où elles n'ont rien de commun avec les mœurs anciennes :

[26] *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 31-32.

> « Mais il est une branche de connaissance qui semble appartenir à l'éducation civile, & qui méritait que M. Garnier en fît une mention plus particulière. C'est la connaissance du monde, de ses mœurs & de ses usages actuels. La plupart des jeunes gens qui sortent des Collèges se trouvent dans le monde comme dans un pays tout à fait étranger ; & c'est souvent à leurs dépens qu'ils parviennent à savoir comment ils doivent s'y conduire ; ils ne connaissent d'autres peuples que les anciens Perses, les Grecs & les Romains. Point de science plus utile que celle qui leur apprendrait quels sont les hommes avec lesquels ils vont vivre, leurs mœurs, leurs caractères différents, les nuances de ces caractères, leurs bonnes & mauvaises qualités ; & c'est par là qu'un jeune homme devrait terminer le cours de ses études[27].

Sautereau rejette en partie la connaissance des Anciens par la nécessité de confronter les élèves à la réalité extérieure. *A contrario*, Fréron défend la même idée, mais en s'appuyant cette fois sur les méthodes pédagogiques en usage pendant l'Antiquité. Il rappelle que les Grecs laissaient les jeunes assister à des conférences amicales, que leur formation était fondée sur la conversation, contrairement aux pratiques pédagogiques contemporaines :

> « Il n'en est pas de même parmi nous. Notre jeunesse séparée du monde regarde les Collèges comme une prison, & attend avec impatience la fin de ses études qui la dégoutent[28].

Ce sont bien évidemment les méthodes des jésuites qui sont ici remises en cause. Les deux journalistes sont d'accord sur le fond, bien qu'ils s'appuient sur des raisonnements contradictoires, fidèles en cela à la position classique ou moderne qu'ils défendent.

D'ailleurs, tous deux insistent sur l'importance de la morale, seule à même de favoriser l'intégration des élèves dans la société tout en les en protégeant par des apports solides :

> « Le moment arrive où l'Élève doit entrer dans le monde ; la Morale est le Maître qu'il lui laisse, & qui doit lui servir de guide dans toutes les circonstances de sa vie[29].

Fréron envisage la morale comme la seule arme susceptible d'aider les jeunes gens dans la conduite de leur vie, élément que souligne également Sautereau dans son compte rendu de l'ouvrage de Garnier de février 1765 :

27 *Journal des Dames*, avril 1765, p. 44-45.
28 *L'Année littéraire*, 1765, t. 3, lettre 12 du 20 mai, p. 277.
29 *L'Année littéraire*, 1773, t. 4, lettre 12 du 24 août, p. 278.

> « Il propose dans le premier Chapitre d'établir une nouvelle École de Science civile qui, comme nous l'avons déjà dit, comprenne la Morale pratique & la Politique. Il détaille les matières que les Professeurs de cette École seraient chargés d'enseigner, & que je me contenterai d'indiquer. L'introduction à cette étude serait la connaissance de soi-même, conformément au précepte gravé sur la porte du Temple de Delphes. Et les sujets des différentes leçons traiteraient 1° de l'homme considéré en lui-même ; 2° de l'homme considéré comme portion de l'Univers ; 3° de l'homme constitué dans ses rapports les plus immédiats avec ses semblables ; 4° de l'homme considéré comme membre d'une Société ; 5° des liens des Sociétés politiques, ou des Lois ; 6° des rapports des Sociétés entre elles ; 7° enfin, des anciens Gouvernements les plus connus, & de l'état actuel de l'Europe[30].

L'absence de jugement critique de la part de Sautereau comme la neutralité du compte rendu incitent à penser que celui-ci n'est pas opposé à cette « école de science civile ». L'apprentissage de la morale et de la politique participent de la formation des élèves et de leur structuration en tant que futurs adultes.

L'analyse du commentaire du contenu des traités d'éducation laisse apparaître de véritables divergences d'opinions entre les périodiques littéraires, plus spécialement entre le *Journal des Dames* et *L'Année littéraire*. Ces divergences, que l'on pourrait tout aussi bien constater dans d'autres périodiques, répondent à la conception de la littérature telle que revendiquée dans chacun de ces journaux. Néanmoins, sur le fond, les journalistes partagent une même conception de l'éducation, ouverte sur le monde mais restreinte à un certain type de public et accordant une large place à la formation esthétique. Alors que la querelle des Anciens et des Modernes s'est depuis longtemps assourdie, elle reprend de la vigueur lorsqu'il s'agit d'éducation, et notamment des modèles littéraires. Par ailleurs, les consensus observés entre Fréron et Sautereau signalent une même conception du journalisme, qui influence largement leurs commentaires des traités d'éducation. Conscients de leur public, de leur fonction critique comme de leur nécessaire lien avec la société, ils défendent des principes d'éducation qui leur sont propres et qui ne sont pas sans évoquer leur activité de journaliste.

Des articles distincts des autres comptes rendus

Cette influence du regard du journaliste sur les commentaires de ce type d'ouvrages s'accompagne par ailleurs d'un traitement différent de ces comptes rendus, dans leur structure tout d'abord, mais également dans leur fonction. Loin d'être anodines, ces

30 *Journal des Dames*, février 1765, p. 66-67.

menues variations sont révélatrices des relations étroites et conflictuelles entre les traités d'éducation et les journaux littéraires.

La structure des comptes rendus des traités d'éducation

Malgré la jeunesse de ce type de textes, on s'aperçoit que la structure de l'article de critique a été codifiée extrêmement rapidement, reflétant un véritable consensus entre les différents rédacteurs. D'un périodique à l'autre, et malgré des différences qui tiennent au genre du texte analysé, les articles de critique littéraire reprennent des structures communes facilement repérables. La première information soumise au lecteur concerne le titre et le genre du texte, s'il n'est pas contenu dans le titre. Le nom de l'auteur ne figure pas toujours dans l'article, tandis qu'on trouve plus souvent celui de l'éditeur et du lieu d'impression. Le compte rendu dans les journaux littéraires du XVIIIe siècle s'organise ainsi autour de cinq rubriques : un résumé rapide, les caractères des personnages ou la justification du sujet, un résumé détaillé par chapitre ou par volume (non systématique), une analyse du style et une conclusion générale sur l'ouvrage.

Dans le *Journal des Dames*, les articles de critique offrent en général assez peu de détails. Ils sont plus brefs que dans la plupart des journaux littéraires, notamment lorsqu'on les compare à ceux de *L'Année littéraire*. Pour autant, pas moins de trois lettres sont adressées à Mme de Maisonneuve sur le *Traité de l'Éducation civile* de Garnier. Sautereau y résume les grandes idées de l'ouvrage tout en effectuant une critique distancée de celles-ci. Contrairement à la majeure partie des articles de critique, ceux-ci sont donc rédigés sous forme de lettres, ce qui les distingue des autres comptes rendus dans le périodique. Par ailleurs, alors que le *Journal des Dames* ne publie en général que des notices ou des commentaires restreints sur les publications nouvelles, cet ouvrage occupe plusieurs pages de plusieurs volumes du périodique. Cela indique naturellement un intérêt spécifique pour les lecteurs du journal. De fait, dans son préambule, Sautereau rappelle combien le sujet est à la mode et signale d'autres publications sur le même propos :

> « J'ai eu l'honneur, Madame, de vous faire part dans le mois de septembre dernier de quelques remarques sur une Maison d'Éducation nouvelle dont on proposait l'établissement, & en cela j'ai suivi l'exemple de M. Rousseau de Genève, qui a adressé ses réflexions sur l'Éducation à une femme aimable qui fait penser. Permettez-moi de vous entretenir aujourd'hui d'un autre Ouvrage à peu près sur le même sujet, qui a pour titre : *De l'Éducation civile, par M. Garnier, Professeur Royal d'Hébreu, de l'Académie des Inscriptions & Belles-Lettres*[31].

[31] *Ibid.*, p. 56.

Sautereau fait le lien avec une précédente lettre publiée en septembre 1764, il met en regard trois écrits sur un même sujet. Il favorise implicitement un regard critique sur ces propositions d'éducation. Par la suite, il justifie la publication d'un tel livre par la nécessité de réformer l'éducation, en soulignant que si chacun est d'accord sur cette nécessité, il n'en reste pas moins que les méthodes ne font pas consensus. De fait, comme bon nombre d'ouvrages non fictionnels, le journaliste-critique commence par justifier l'entreprise de l'auteur avant de passer à l'analyse de l'ouvrage en lui-même.

Fréron procède de la même façon pour son compte rendu de l'ouvrage de Garnier. Il accorde une place importante à son article, plus que d'habitude, mais pas aussi nettement que le *Journal des Dames*. Il commence par introduire l'ouvrage, le projet de l'auteur avant d'en donner un premier extrait. Contrairement à Sautereau qui n'a guère recours aux extraits, Fréron les multiplie dans son compte rendu. Il replace l'ouvrage de Garnier dans son contexte, ce qui aboutit à une introduction très longue, de plus de six pages, pour qu'enfin le lecteur puisse lire :

> « C'est cette dernière partie [sur l'enseignement dispensé en 3e année] qui est l'objet de cet ouvrage ou d'un cours d'éducation divisé en sept livres, précédés d'une *Introduction* sur la nécessité d'apprendre à se connaitre[32].

Le lecteur découvre alors que ce qu'il a lu précédemment n'était pas le compte rendu de l'ouvrage annoncé, mais celui d'un précédent ouvrage, que Fréron a rapidement repris afin de proposer un article complet sur les théories et les méthodes d'éducation. Ce faisant, Fréron met bien l'accent sur les idées pédagogiques développées à l'époque. Comme Sautereau, qui fait le lien entre ses courriers et qui souligne les débats potentiels que peuvent susciter ces articles[33], le rédacteur de *L'Année littéraire* propose un tableau complet des principes éducatifs de Garnier.

Les articles de comptes rendus des traités d'éducation se structurent donc de la même façon que les autres articles de critique. Néanmoins, ils soulignent avec plus d'insistance les disputes autour de la question et s'efforcent de replacer l'ouvrage dans son contexte de production. Cette particularité incite à penser qu'il y a bien un intérêt particulier pour ces théories et un questionnement réel autour des méthodes d'éducation.

De fait, il existe une autre différence significative dans la structure de ces comptes rendus. Contrairement aux autres articles critiques, l'analyse du style de l'auteur est généralement absente bien qu'on retrouve des éléments stylistiques à propos d'ouvrages scientifiques ou de médecine, c'est-à-dire pour lesquels on n'en attendrait pas

32 *L'Année littéraire*, 1765, t. 3, lettre 12 du 20 mai, p. 282.

33 Voir la première citation reprise dans cet article.

forcément[34]. Cette absence n'est pas justifiée ni même soulignée par les journalistes, hormis par Sautereau dans sa première lettre de compte rendu sur l'ouvrage de Garnier :

> « Je m'arrêterai peu sur la forme & le style de ce Livre estimable, & je m'attacherai davantage à en suivre le fonds et les idées[35].

D'emblée, le journaliste-critique refuse la possibilité de rendre une analyse du style de l'auteur. Ce choix n'est pas justifié, mais signale simplement une volonté de ne s'attacher qu'au contenu du texte. C'est en toute connaissance de cause que Sautereau s'éloigne de la structure classique du compte rendu et souligne de ce fait la dimension spécifique de ces ouvrages pédagogiques. De fait, alors que son compte rendu occupe trois livraisons du périodique, Sautereau aurait tout à fait pu consacrer quelques lignes à l'analyse du style.

Les commentaires des traités d'éducation sont fondés sur les théories exprimées. Ils mettent en avant le foisonnement d'ouvrages et d'idées sur le sujet et se restreignent ouvertement à l'analyse du contenu. Ce traitement spécifique signale un rapport particulier des journalistes à ce type d'ouvrages, notamment dans leur utilité.

Mise en avant de l'utilité de ces ouvrages

Les journalistes n'hésitent pas à mettre en avant, dans presque toutes leurs productions sur les traités d'éducation, l'utilité de ce type d'ouvrages. Dans la première lettre de Sautereau sur le projet d'une maison d'éducation, l'utilité est soulignée dans une longue note qui suit le titre :

> « Quoique je ne garantisse pas tous les principes contenus dans la Lettre qu'on va lire, j'ai cru pouvoir l'insérer dans ce Journal. Quand les projets sont réellement utiles, rien n'est plus capable de les conduire au degré de perfection où ils peuvent atteindre, que les objections solides qu'on leur fait[36].

Avant d'être à nouveau réitérée dans le corps du texte :

> « Il serait, Madame, très-injurieux pour votre Journal, de penser que vous ayez dessein d'en exclure les nouveautés utiles. Vous verrez, par le sujet de cette Lettre, combien je suis éloignée d'une pareille idée[37].

---

[34] Nous n'avons trouvé aucune analyse stylistique dans la vingtaine de comptes rendus étudiés. Bien entendu, la liste n'est pas exhaustive, néanmoins elle informe du peu d'intérêt pour le style des auteurs de traités d'éducation.

[35] *Journal des Dames*, février 1765, p. 57-58.

[36] *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 29

[37] *Id.*

Sautereau souligne ici la nécessité de rendre compte des ouvrages sur le sujet de l'éducation. Ce faisant, il fait un lien avec la fonction de celui-ci qui consiste à rendre compte au public des événements utiles. De fait, le périodique littéraire est constamment défendu comme un outil d'informations utile pour les lecteurs. Cette utilité suffit à elle seule à expliquer l'absence de commentaires critiques stylistiques dans les comptes rendus. En effet, Sautereau, qui expliquait ne pas vouloir rendre compte du style de l'ouvrage de Garnier, ajoute cette justification :

> « Dans un sujet aussi intéressant pour le Public, il ne s'agit pas de montrer quelle est la production la plus brillante ; il s'agit de savoir quelle est la plus utile[38].

Selon lui, lorsque le sujet se suffit à lui-même, qu'il est donc suffisamment intéressant pour les lecteurs, il n'est guère besoin de proposer une analyse stylistique de l'auteur. Les traités d'éducation n'intéressent pas par leur expression, mais bien uniquement par leur contenu. Or, si cette mise en avant de l'utilité se retrouve naturellement dans d'autres comptes rendus, sur des sujets bien différents, il se trouve qu'elle n'implique pas, dans les cas ordinaires, de sacrifier la réflexion au style.

Ce traitement spécifique de ce type d'articles tient à son potentiel d'action sur les mœurs de la société, comme le souligne Fréron dans son compte rendu de Garnier :

> « Les plans d'éducation se multiplient tous les jours. C'est le bien public qui les inspire ; mais l'imagination qui les enfante ne les rend pas toujours praticables[39].

Les traités d'éducation jouent un rôle dans l'évolution de la société. Ils sont utiles dans la mesure où ils fonctionnent comme des guides ou des modèles d'une société à venir. De fait, leur utilité n'est pas seulement informative, elle se situe à un niveau moral, comme le souligne l'expression « bien public » de Fréron, et implique finalement un positionnement quasi politique, au sens étymologique de « vie de la cité ».

Un positionnement politique

Cet intérêt si particulier des traités d'éducation pour la construction de la société est, en effet, manifeste dans chaque compte rendu. En 1764, Sautereau souligne le fait que les élèves sont destinés à occuper des postes essentiels pour la Nation, et que leur enseignement doit être adapté en conséquence :

---

[38] *Journal des Dames*, février 1765, p. 57-58.

[39] *L'Année littéraire*, 1765, t. 3, lettre 12 du 20 mai, p. 175-176.

> « Les Auteurs de la nouvelle Maison d'Éducation choisissent leurs Élèves dans les premières classes de Citoyens. Il est important sans doute, que ceux qui, par leur naissance, ou leurs richesses, sont destinés à remplir les principales places de l'État, soient meilleurs & plus éclairés que les autres hommes. Pour donner, de cet établissement, l'idée la plus avantageuse, il suffit de dire que l'Instituteur nomme, dans son Prospectus, M. D'Alembert, à qui l'on pourra faire toutes les questions nécessaires, & auquel il doit la proposition qui lui fut faite de se charger de deux jeunes Seigneurs étrangers qu'il élève[40].

Pour garantir la formation des jeunes gens, d'Alembert est choisi par l'auteur du projet pour assurer l'instruction. Or, à la même époque, celui-ci participe à l'aventure de l'*Encyclopédie* et est connu pour ses prises de position en faveur des Philosophes. Il en apparaît d'ailleurs comme l'un des représentants majeurs. Ce choix est révélateur d'une conception politique spécifique de l'éducation : partagée par l'abbé Coyer, elle témoigne d'un intérêt particulier pour les humanités et la morale en rejetant la lourdeur de la scolastique telle qu'elle est pensée par les jésuites.

L'ouvrage, commenté par Sautereau, est d'ailleurs assez singulier puisqu'il revendique nettement une éducation élitiste :

> « Un jeune homme, dit l'Auteur du Projet, sera un jour moins ébloui de l'éclat d'un immense héritage, s'il a pu d'abord en prendre quelque idée dans la façon dont il était élevé… Combien d'héritiers jouiraient encore des millions dont ils héritèrent, si leur éducation avait couté quelques milles livres de plus ? Voilà certainement un avantage qu'aucune éducation jusqu'ici, n'a eu, ni n'a pu avoir. Mais n'y a-t-il pas lieu de craindre qu'il n'entraine dans l'excès contraire à celui qu'on veut éviter ? On a vu les fortunes les plus brillantes éprouver les révolutions les plus funestes : aucun homme sur la terre ne peut être certain de sa situation future. Bélisaire a demandé l'aumône dans Constantinople, où il avait tant de fois triomphé. Un homme élevé dans l'opulence, dès sa jeunesse, ne sera-t-il pas plus aisément étourdi par les revers ? Ne s'accoutumera-t-il pas à s'en croire exempt ? Son âme sera-t-elle assez préparée contre l'adversité ? M. Rousseau de Genève a tâché de prévenir cet inconvénient en faisant apprendre un métier à son Élève. Il paraîtrait plaisant de voir de jeunes Seigneurs, ou de riches Financiers manier le rabot, ou la lime ; mais si Bélisaire eût eu un métier, jamais il n'eut à mendier pour vivre[41].

Sautereau développe sur la nécessité pour les jeunes gens d'être élevés dans une opulence semblable à leur origine. Il récuse ce principe et s'inquiète des effets néfastes qu'une telle éducation pourrait produire sur des esprits impressionnables. Grâce à des

---

[40] *Journal des Dames*, septembre 1764, p. 29-30.

[41] *Ibid.*, p. 34.

exemples, il illustre son propos et le conclut par une référence à un autre spécialiste des théories de l'éducation : Rousseau. Loin de soutenir le propos de l'auteur dans son projet d'une éducation élitiste, il met en avant l'intérêt d'apprendre un métier aux élèves, afin de les familiariser avec le monde.

Pourtant, il reconnaît que l'apprentissage de la politique doit être réservé à une certaine classe de la population. Garnier souhaite ainsi que tous les élèves soient formés aux sciences politiques :

> “[La troisième année d'étude sera consacrée à] l'étude de la Morale pratique, de l'Économique & de la Politique, qui comprendrait le Droit de la nature, le Droit des gens & le Droit public, ce qui ne forme qu'une seule & même science, qu'on peut définir la science de l'homme civil. M. Garnier destine le reste de son Ouvrage à faire connaitre cette dernière partie de l'Éducation la plus importante, selon lui, & qui est la plus généralement ignorée parmi nous, puisqu'elle n'a jamais été enseignée publiquement en France. [...] De même que dans Athènes, cette École, fondée par le Gouvernement, serait commune aux Citoyens de tous les états, même de la dernière classe, parce que personne ne doit être dispensé d'aimer sa Patrie & de se former le corps & l'esprit pour la servir[42].

Mais alors que Sautereau approuve l'idée de préparer les élèves à leur entrée dans le monde, notamment par l'apprentissage d'un métier, il juge inutile de former chacun d'entre eux à ces disciplines, d'une part parce qu'ils n'en auront pas l'usage, mais également parce que « cela ne convient qu'à très peu de personnes » :

> “[Mais] la connaissance de la politique convient à très peu de personnes. En Allemagne, la multiplicité des États qui la composent, & celle de leurs privilèges ont rendu cette connaissance beaucoup plus nécessaire ; mais en France, elle ne peut être utile qu'à ceux qui sont destinés au Ministère public, à la Négociation des affaires du Royaume chez les étrangers, ou aux différents emplois qui y sont relatifs. En effet, qu'est-il besoin d'être instruit en politique, pour être un bon Prêtre, un brave Officier, un Juge intègre, & à plus forte raison pour remplir toutes les fonctions subalternes soit dans l'Église, soit dans l'épée ou dans la robe. […] Ainsi au lieu de comprendre cette science parmi celles que l'on enseigne dans les Collèges à tous les citoyens, il est probable qu'il vaudrait mieux en faire l'objet d'une école particulière telle que l'école de Théologie, celle de Médecine & celle de Droit, & en borner l'exercice aux lieux où l'auteur propose d'en faire l'essai[43].

42 *Journal des Dames*, février 1765, p. 62-63.
43 *Journal des Dames*, avril 1765, p. 42.

Les traités d'éducation, loin de chercher uniquement ce qu'il faut enseigner aux élèves, s'interrogent sur les modalités de formation des futurs citoyens. Leurs auteurs sont bien conscients que ces pratiques pédagogiques sont déterminantes dans le devenir de la société, dans sa structuration comme dans son évolution. L'utilité de ces articles est ainsi largement soulignée par les journalistes lorsqu'ils s'étendent sur ces questions du devenir des jeunes élèves et du rôle qu'ils sont censés jouer par la suite. Fréron résume cette idée de façon très efficace dans son compte rendu du *Plan d'Éducation publique*, paru en 1770, lorsqu'il dit :

> « Le second Chapitre de la seconde Partie renferme trois articles où l'auteur traite de la *Justice*, de la *Bienfaisance* & du *Courage.* Ce sont les trois principales vertus qu'on se propose d'inspirer aux Élèves. Pour apprendre la justice aux enfants, l'auteur veut qu'ils se la rendent les uns aux autres[44].

Fréron ne fait ici que rendre compte de façon neutre de l'objectif pédagogique de l'auteur, objectif qui implique une mise en situation des contextes que les enfants seront susceptibles de rencontrer.

Les articles de compte rendu des traités d'éducation se distinguent des autres articles de trois façons : la négation du style de l'auteur, la survalorisation de l'utilité et la dimension politique de ces ouvrages. Ces caractéristiques signalent un traitement singulier de la part des journalistes et leur intérêt particulier pour ce genre d'ouvrages. De fait, nous avons pu le constater précédemment, la pratique journalistique influence fortement les analyses de ces types d'ouvrages. Ce constat nous amène à présent à envisager le journal littéraire comme une mise en application concrète des principes éducatifs défendus par les journalistes.

Le journal littéraire : un manuel d'éducation pour adultes ?

Envisager le journal littéraire comme un manuel pédagogique peut sembler à la fois évident et absolument réducteur. Évident parce que tout objet visant à l'information apparaît également comme un outil d'instruction ; réducteur parce que le journal littéraire est destiné à un public déjà instruit et son objectif premier n'est pas tant d'éduquer que de satisfaire la curiosité des lecteurs. Les deux conceptions se défendent, c'est pourquoi il s'agit ici essentiellement de montrer comment la notion de journal littéraire et sa traduction concrète conditionnent la lecture de ces comptes rendus. L'analyse du métadiscours des rédacteurs sur leur entreprise, ainsi que sur eux-mêmes, permet de prendre conscience de la fonction supérieure assignée au périodique littéraire. Les journaux littéraires justifient leur existence par l'argument fort de l'utilité pour leurs lecteurs dans une perspective pédagogique assumée.

44 *L'Année littéraire*, 1770, t. 4, lettre 7 du 24 août, p. 158.

Les bornes du « projet-périodique »

Les lecteurs des journaux littéraires sont issus des classes supérieures de la population. Ils sont alphabétisés et ont les moyens de se procurer les journaux, très coûteux à l'époque, soit en les achetant, soit en appartenant aux réseaux de sociabilité de l'époque (salons, clubs, cafés, sociétés littéraires, etc.). De fait, ils font preuve d'une réelle curiosité intellectuelle pour le monde, mais relèvent de milieux néanmoins très différents. La noblesse de cour, de robe et d'épée lit les périodiques littéraires tout autant que les savants et les académiciens, représentés le plus souvent par la bourgeoisie d'affaires. Les commerçants sont peu nombreux, mais le clergé et les militaires apprécient ces lectures. En somme, les manuels d'éducation publiés s'adressent en majeure partie aux enfants des lecteurs de journaux littéraires.

Le périodique littéraire se caractérise par son ouverture à un public élargi par rapport aux lecteurs habituels de journaux. Il se structure autour du principe de vulgarisation des savoirs et rend compte autant de la culture savante que des pratiques de divertissements en usage dans la bonne société, sans négliger les savoirs scientifiques qui se développent tels que l'agriculture, l'économie, la médecine et l'électricité. Son contenu est donc très généraliste et permet de toucher l'ensemble de la population alphabétisée. En outre, diverses formules d'abonnement, le développement des cafés, bibliothèques et autres clubs permettent aux lecteurs moins aisés d'y accéder. Malgré tout, cette tendance n'est pas seulement due à la simple volonté de rendre accessible le savoir. L'argument est d'abord économique puisque les rédacteurs sont confrontés à un problème nouveau : le fait de vendre régulièrement les volumes de leur périodique. Ils doivent donc attirer une clientèle plus large et se pérenniser.

Pour cela, les rédacteurs n'hésitent pas à inscrire leur entreprise dans une tradition littéraire et morale reconnue. Dans la mesure où l'objet qu'est le journal littéraire n'est pas entré dans les mœurs, et encore moins codifié, les rédacteurs doivent l'associer à un projet plus vaste. Ils s'appuient pour cela sur le discours de figures d'autorité, des personnalités dont ils se réclament pour valoriser leur mission.

Ces figures revendiquées par les rédacteurs de périodiques littéraires participent de la justification du projet et créent une impression de polyphonie mise au service de l'entreprise du rédacteur. Les voix des lecteurs, des rédacteurs et de ces personnalités sont réunies dans un même ensemble, celui du journal. Cette pratique vise à développer une communication entre chaque partie. Le dialogue est mimé, sans être effectif bien sûr, mais permet au rédacteur d'inscrire son périodique dans un héritage spécifique. La figure d'autorité ainsi convoquée agit comme une caution, un garant des principes auxquels le rédacteur est attaché.

Fréron, dans la droite ligne de Desfontaines et Granet[45], assume sa posture de censeur. Il se recommande d'Horace pour distinguer les hommes méchants, c'est-à-dire capables d'une critique maligne et sans fondement :

> « *Horace*, que l'on accusait aussi de méchanceté, a peint le véritable méchant. Que l'on me permette de rapporter & de m'appliquer ses paroles. Sans être doué de ses talents, on peut se trouver dans la même situation que lui, avoir à combattre les mêmes préjugés[46].

Horace est l'auteur de nombreuses satires dans l'Antiquité latine. Il est habile à la critique. Il a d'ailleurs essuyé, comme Fréron, de nombreuses critiques liées à son œuvre. Il est donc facile, pour l'auteur de *L'Année littéraire*, d'établir un parallèle entre l'auteur latin et lui-même. Fréron rappelle le contenu critique de son journal tout en se défendant d'être injuste dans ses propos. La filiation dans laquelle il se situe concerne plus le traitement subi par les autres que son œuvre elle-même. Il ne s'agit pas seulement de défendre son projet, mais de signaler les injustices auxquelles il doit faire face comme l'a fait antérieurement le poète latin, fort apprécié au XVIIIe siècle ; ce faisant, il construit un lien explicite entre son journal et les satires d'Horace.

Les rédacteurs utilisent différents moyens pour placer leur périodique sous une figure d'autorité. Ainsi, Fuzelier et La Bruère, qui prennent la tête du *Mercure de France* en novembre 1744, publient une préface au journal suivie immédiatement d'un texte, « Avis à un journaliste » duquel ils se recommandent :

> « Le Morceau suivant est l'Ouvrage d'un Écrivain célèbre, qui le composa en 1737, ainsi qu'il le paraît par la date. Son intention était de donner des conseils à un jeune homme qui voulait entreprendre un Journal. Cette Pièce servira de seconde Préface à notre Recueil. Nous ferons nos efforts pour profiter des conseils judicieux que l'Auteur donne au Journaliste qu'il veut instruire, mais lui seul serait en état de bien fournir une carrière aussi vaste[47].

Cette introduction au texte qui va suivre témoigne aux lecteurs de la volonté des journalistes de respecter les conseils donnés. Fuzelier et La Bruère insistent sur la qualité de l'auteur du texte, décrit comme un « écrivain célèbre », le seul à même de mettre en place les prescriptions proposées. Mais à aucun moment le nom de cet auteur n'est divulgué. Il est pourtant bien connu et le nommer contribuerait à asseoir la légitimité du journal. Ce refus de citer l'auteur en son nom propre ne signale pas une discrétion de la part des rédacteurs, mais souligne la renommée de celui-ci.

....

[45] Pierre Guyot Desfontaines (1685-1745), éditeur, dans les années 1730, du *Nouvelliste du Parnasse*, puis des *Observations sur les écrits modernes*, y engagea notamment les journalistes Élie Fréron et François Granet.

[46] *L'Année littéraire*, 1755, t. 1, p. 7.

[47] Louis FUZELIER et Charles-Antoine LECLERC DE LA BRUÈRE, *Mercure de France*, novembre 1744, p. 1.

Voltaire est, en effet, l'auteur du texte et il est suffisamment connu, tout comme son texte, pour que les lecteurs sachent qui se cache derrière l'« écrivain célèbre ». De la sorte, ce flou volontaire crée une connivence entre le lecteur et les rédacteurs. La figure d'autorité sert donc à la fois à témoigner des principes d'écriture qui président à chaque périodique et à établir un lien entre les rédacteurs et les lecteurs, comme partageant les mêmes références intellectuelles.

Le *Journal des Dames* procède d'une façon un peu différente des autres périodiques. Il ne se place pas dans une tradition précise, mais se légitime à chaque nouvelle préface en mentionnant l'extraordinaire talent du rédacteur précédent. Il insiste également, plus que les autres périodiques, sur la personne illustre à laquelle il est dédié. Le choix de personnalités féminines et princières – Son excellence Madame la Princesse Galitzine, Mme de Condé ou encore Mme la Dauphine – révèle l'ambition du journal en même temps qu'il corrobore son projet : diffuser l'information nouvelle aux femmes et rendre compte de leurs talents. Le mérite de ces femmes atteste celui du périodique. Les différents rédacteurs qui se succèdent à la tête du journal maintiennent ces dédicaces à des princesses. Cela contribue d'une part à définir précisément les lecteurs visés par les rédacteurs, et d'autre part à mettre en avant les hautes qualités du périodique puisqu'il est placé sous l'égide de telles personnalités. Contrairement aux autres périodiques littéraires, il ne s'agit pas de faire entrer le journal dans une tradition morale ou critique, mais plutôt mondaine. Cependant, le rang de ces dédicataires comme le fait qu'elles soient des femmes impliquent un positionnement moral fort qui assure le lecteur de la légitimité et des principes du périodique.

La valorisation du périodique s'effectue également par la mention de la participation de personnalités du monde de la culture. Mme de Maisonneuve, en janvier 1765, rappelle que plusieurs grands noms de la littérature collaborent à son périodique :

> « Depuis cette époque, les gens de Lettres ont semblé jeter les yeux avec plus de curiosité sur cet Ouvrage ; les personnes en état de juger un Livre d'après sa lecture, & non d'après sa réputation, ont osé honorer celui-ci de leurs éloges ; on y a lu fréquemment des Pièces charmantes de MM. Lemierre, Dorat, d'Arnaud, de Querlon, Blin de Sainmore, &c. Les Amateurs de la Littérature, qui désirent publier les Vers agréables qui leur échappent, ont dû être flattés de trouver leurs noms après ceux de personnes aussi distinguées par leurs Ouvrages ; & ils n'ont plus craint de se voir confondus dans la foule obscure des Auteurs médiocres[48].

La technique choisie ici par les rédacteurs de la préface, quels qu'ils soient, permet de témoigner de la qualité du périodique, qui n'est plus restreinte à une tradition, mais est caractérisée par la présence de nombreux auteurs de renom. La légitimation du

[48] Catherine Michelle DE MAISONNEUVE [Charles-Joseph MATHON DE LA COUR et Claude-Sixte SAUTEREAU DE MARSY], *Journal des Dames*, janvier 1765, p. 5.

périodique s'effectue par le biais de figures d'autorité, morale, critique, mondaine ou savante, qui attestent de la nécessité de rédiger ce type d'ouvrages et de le pérenniser. Ce faisant, les rédacteurs convient leurs lecteurs à une fréquentation assidue de leur périodique.

En somme, la convocation d'une figure d'autorité participe de la légitimation du périodique. Elle situe le projet des rédacteurs dans une tradition (morale, critique, mondaine) et témoigne de leur volonté de proposer un contenu en adéquation avec les valeurs de la société. À ce titre, elle agit comme une référence partagée par les rédacteurs et les lecteurs.

Mises en scène des rédacteurs

Les rédacteurs des journaux littéraires s'associent à ces figures d'autorité pour valoriser leur rôle. Ils se présentent comme des guides du bon goût au service des lecteurs. Les préfaces des périodiques soulignent ainsi le sérieux et l'effort des rédacteurs comme dans l'avertissement du *Journal des Dames* de janvier 1765, dirigé alors par Mme de Maisonneuve :

> « Les extraits & les annonces des Livres nouveaux & des Spectacles dépendent davantage des soins que l'on y emploie. Je n'épargnerai rien pour que mes Lecteurs puissent en retirer toute l'utilité qu'ils sont en droit d'attendre. J'aurai toujours en vue la conservation du vrai goût ; c'est le premier devoir d'un Journaliste. Je ne craindrai point de déplaire aux bons Écrivains en faisant remarquer les défauts de leurs Ouvrages, parce que je ne manquerai jamais d'en faire admirer les beautés[49].

Le nom « journaliste » désigne l'activité de critique, mais dans une acception très positive puisqu'il s'agit bien d'assurer la conservation du goût. Le journaliste devient le gardien des Belles-Lettres et des valeurs qui leur sont associées.

Dans *L'Année littéraire*, Fréron ne se présente pas comme un journaliste, mais il privilégie les termes plus neutres d'« auteur » et d'« écrivain »[50]. Cela lui permet de se distinguer un peu plus en devenant un « censeur », comme en témoigne cet avertissement au lecteur :

> « Il est certain que je me fais beaucoup d'ennemis ; je n'en puis douter ; je n'en suis point étonné ; je m'y suis attendu ; & malheur à moi, si je deviens jamais l'ami de tous les Auteurs ; ce sera une preuve infaillible que mon Ouvrage aura

49 *Journal des Dames*, « Avertissement », p. 7-8.

50 « Ce n'est pas un petit embarras pour un Écrivain, que de prévenir le Public en sa faveur », abbé Antoine François Prévost d'Exiles, *Le Pour et Contre*, 1733, nº 1, p. 3. Rappelons que la première page du journal ne mentionne pas le nom de l'auteur mais indique à la place « Par l'Auteur des *Mémoires d'un homme de qualité* ».

> perdu le peu qu'il vaut. Je conçois qu'un Censeur Littéraire soit haï de ceux qu'il censure. Mais d'où vient la haine que lui portent des personnes qui n'ont jamais fait de Livres[51] ?

Comme il le souligne dans sa dernière phrase, l'acte de critiquer est très mal considéré. Il est vécu comme une imposture, ce qui oblige les rédacteurs des journaux littéraires à se justifier régulièrement. C'est pour cette raison que les différents rédacteurs se défendent de faire une critique partiale en même temps qu'ils évitent autant que possible de s'afficher sous ce titre. Fréron se place délibérément dans cette perspective. Bien qu'il explique sans cesse son projet, qu'il défende ses valeurs et sa démarche, il ne se dissimule pas derrière un masque de journaliste ou seulement d'auteur, mais se présente d'emblée comme celui qui a le goût sûr.

Les rédacteurs des journaux littéraires proposent un cadre spécifique à leur projet périodique. Le recours aux figures d'autorité et la mise en scène d'eux-mêmes dans les préfaces contribuent à ériger leur journal en « œuvre utile ».

Une utilité incontestée

Le journal littéraire peine à se faire une place au XVIII[e] siècle. Si les lecteurs apprécient cette nouvelle forme textuelle, il doit subir de nombreuses critiques notamment parce qu'il est accusé d'être trop superficiel : à force de vouloir traiter de sujets très variés, il risque de ne pas en rendre compte dans toute leur spécificité. Les rédacteurs de ces périodiques sont donc amenés à justifier leur entreprise et à légitimer tant que possible leur projet de développer un journal littéraire.

La création d'un périodique littéraire, encore peu développé au XVIII[e] siècle, nécessite de présenter un projet construit et cohérent qui réponde, ou ait l'air de répondre, aux besoins des lecteurs. Les rédacteurs attachent une attention particulière à la présentation de leur périodique. Ils démontrent aux lecteurs l'intérêt de leur travail, ils expliquent leur choix de sujets et le mode de traitement. Le plus souvent, ces commentaires interviennent à la création du périodique, dans la préface initiale. Les rédacteurs, au fil des numéros, affinent la conception qu'ils se font de leur journal et ajoutent des nuances qui suggèrent, comme vu précédemment, que l'objet-journal est modifié au fur et à mesure de sa réception par les lecteurs, et par les usages qu'ils en font.

Le *Journal des Dames* adopte une ligne de conduite similaire à celle du périodique de Prévost puisqu'il se positionne sur un créneau encore neuf : il a pour fonction première de mettre en avant les aptitudes féminines et de faire entendre la voix des femmes. Malgré les différents rédacteurs et les difficultés du périodique, celui-ci se maintient

[51] *L'Année littéraire*, 1755, t. 1, p. 5-6.

par sa constance et sa particularité. Journal dédié à un public de femmes, voilà ce qui constitue l'unité du périodique :

> « Tandis que la plupart des Livres, des représentations de Théâtre, & des conversations ordinaires semblent chercher à décourager les Femmes de Lettres, un de nos Auteurs, homme de condition, & de bonne compagnie, non content d'avoir composé pour leur amusement des Romans pleins d'aménité, avait commencé pour leur émulation, le *Journal des Dames*, que des raisons particulières l'ont contraint d'interrompre au milieu de son succès. Il ne manquait à la gloire de M. de Campigneulles qu'un Continuateur, cet être inséparable des inventions heureuses[52].

Le *Journal des Dames* est censé combler un vide puisqu'il s'adresse à un public *a priori* négligé[53]. Il s'attache autant à rendre compte des talents féminins qu'à développer leur culture puisqu'il rend accessibles toutes les nouveautés littéraires, artistiques et scientifiques nécessaires à l'acquisition de savoirs et à la perfection des connaissances. Chaque préface insiste sur ce point et rappelle le projet initial de Campigneulles. Les rédacteurs inscrivent leur travail dans une continuité qui, si elle admet des modifications ponctuelles, contient une réelle cohérence. À l'instar de Prévost, les rédacteurs du *Journal des Dames* légitiment leur périodique par son évidente utilité.

Les lecteurs doivent trouver un intérêt à la lecture du périodique, censé être supérieur à celui des autres. C'est ainsi que Fuzelier et La Bruère érigent leur périodique en *Annales de la Nation* et lui confèrent une absolue nécessité :

> « Les Nouvelles du Mercure ont leur utilité ; elles sont destinées principalement aux Amateurs de la vérité, qui sont ravis de trouver dans leur Bibliothèque un Journal fidèle & suivi des Événements de leur Siècle. […] Enfin, elles sont les Annales de la Nation. Si les Empires renommés avaient eu de pareils Journaux, nous aurions des Histoires Grecques & Romaines plus curieuses encore que celles d'Hérodote & de Tite-Live. Les Mercures de Gregorio Leti, & de Vittorio Siti, sont les matériaux les plus précieux de l'Histoire des derniers Siècles[54].

Si au départ, le journal a « une utilité » relativement modeste, l'entreprise des journalistes trouve ensuite ses lettres de noblesse dans la mesure où elle est présentée comme la forme première pour raconter l'histoire de la Nation. Elle joue un rôle significatif dans le développement d'une identité nationale, d'autant qu'elle est

[52] Jean Charles de Relongue de La Louptière, *in Journal des Dames*, avril 1761, t. 1, p. v.

[53] Il s'avère néanmoins que de nombreuses femmes lisaient les journaux littéraires, simplement ces lectures ne leur étaient pas spécifiquement dédiées.

[54] Louis Fuzelier et Charles-Antoine Leclerc de la Bruère, *Mercure de France*, novembre 1744, vol. 1, p. ix.

comparée aux œuvres des grands historiens de l'Antiquité, comparaison faite à son avantage. Le choix de privilégier l'aspect national s'explique naturellement par le privilège royal auquel il a droit. De fait, le volume de novembre 1744 du *Mercure de France* s'ouvre sur une épître dédicatoire au roi de France dont le texte, très louangeur, souligne la puissance. Ainsi, le périodique, en étant comparé aux œuvres des historiens antiques, provoque implicitement une comparaison entre les puissances de Rome et d'Athènes face à celle de la France. Les rédacteurs du *Mercure de France* établissent explicitement la supériorité des Modernes sur les Anciens en faisant référence aux ouvrages des historiographes italiens du XVIIIe siècle. Ici, le journal se situe à un niveau bien supérieur à celui des autres périodiques en valorisant l'esprit et la culture de la France. À ce titre, il évoque le dernier niveau de relation sociale initiée par les médias puisqu'il intervient dans une conception sociopolitique du monde. Il ne s'agit plus seulement de témoigner de la vocation morale du périodique ou de son objectif de s'ouvrir à d'autres publics ou d'autres cultures, mais de promouvoir une idée de la Nation.

Fréron procède d'une façon quelque peu différente. Il ne développe pas réellement le contenu de son journal, mais explique le processus qui l'a amené à ce projet par une quête également supérieure, celle de la vérité. Dans chacune de ses préfaces, il insiste sur les valeurs qui le guident dans ses critiques de textes. L'intérêt de son périodique n'est pas directement lié à ses lecteurs, mais, comme le *Mercure de France*, il est transcendant et permet l'accès à une valeur suprême :

> « Il y a vingt ans que je hasardai mes premiers pas dans la carrière de la Critique ; &, depuis cette époque, je vous assure, Monsieur, que je ne me suis pas un instant repenti ni dégouté d'avoir embrassé ce genre. […] Ainsi, Monsieur, malgré mon expérience continue de la justesse du Proverbe, *la Vérité blesse,* je suis bien résolu de la dire tant que je vivrai, au risque de me faire encore des ennemis[55].

Après avoir marqué son attachement pour la critique, Fréron, dans un emportement quelque peu dramatique, témoigne de son désir de poursuivre son travail jusqu'à son terme, malgré les intrigues qui se sont formées contre lui. Il adopte une posture héroïque, celle du chevalier qui ne craint pas d'aller au-devant de difficultés tant que la cause est juste. Fréron se fait le champion de la Vérité et souligne ainsi toute la noblesse de son travail. Finalement, les rédacteurs s'efforcent de développer un projet doté d'une ambition spécifique, plus ou moins élevée, puisqu'il s'agit soit de proposer un outil de communication inédit en comblant un vide, soit de lui conférer un rôle politique, soit enfin de le présenter comme le résultat d'une quête supérieure. À chaque fois, l'annonce de ces projets légitime l'activité des rédacteurs, elle permet aux lecteurs

55 *L'Année littéraire*, 1766, t. 1, lettre 1 du 4 janvier, p. 3-9.

de constater les écarts avec leur réalisation, et enfin elle rappelle aux lecteurs qu'ils partagent, avec les rédacteurs, un ensemble de valeurs communes.

Cette mise en scène valorise l'entreprise des rédacteurs et signale, comme pour les traités d'éducation, son utilité. Les lecteurs doivent trouver un intérêt à la lecture du périodique, intérêt censé être supérieur à celui des autres :

> « L'indulgence du Public pour le *Journal des Dames* est un puissant motif d'émulation & de reconnaissance pour celle qui est à la tête de cet Ouvrage. Encouragée par ce qu'il y a de plus flatteur pour un Auteur, elle redouble ses soins pour se rendre digne de plus en plus de l'attention de ses Lecteurs. Un Journal, tel que celui-ci, peut autant servir à relever le mérite de nos anciennes Savantes, qu'à faire connaitre [illisible, mais on peut supposer : celui de nos savants modernes]. […] L'Univers est mon domaine ; je veux le parcourir. Mon Journal est aujourd'hui répandu dans tous les pays de la terre où l'on parle la Langue Française. J'invite mes Lecteurs à me fournir des traits piquants pour exciter notre curiosité, & qui seraient en même temps favorables à notre instruction. La Capitale de l'Empire Français n'est pas la seule source à laquelle je me borne ; en conséquence, je prie tous ceux qui ont la bonté de s'intéresser à la perfection de mon Ouvrage, soit de nos Provinces de France, soit des Royaumes étrangers, de m'envoyer des détails exacts sur les mœurs & sur les usages des Sociétés, ainsi que du caractère général des Femmes, de leur esprit particulier, & de leurs bonnes & mauvaises qualités. Si l'on daigne avoir la complaisance de me faire parvenir les Mémoires que je demande, il en résulterait un Journal vraiment nécessaire & agréable, qui montrerait partout la voie du beau, du bon & de l'honnête à suivre, suivant le génie de chaque Nation & de chaque contrée. Il serait bien glorieux pour mon sexe de ne pas seulement borner notre Journal à l'extrait de quelques Livres, mais de le rendre plus vaste ; mon but est l'utilité[56].

Mme de Beaumer met en avant les principales caractéristiques de son périodique : la variété des sujets, l'intérêt pour les productions féminines et la libre participation des lecteurs. Ces trois spécificités structurent le contenu du périodique et sont résumées en une fonction essentielle : l'utilité pour le lecteur. Les devises successives du périodique reprennent d'ailleurs les grands principes du journal. De mai 1763 à mai 1764, le lecteur découvre en tête des volumes : « Si l'uniformité est la mère de l'ennui, la variété doit être la mère du plaisir », ce qui atteste de la volonté de proposer un périodique ouvert à toutes sortes de sujets et de textes. La rencontre entre les savoirs, les cultures des autres nations et entre les textes atteste de la nécessité de ce type d'ouvrages. L'argument de l'utilité est ainsi primordial dans la légitimation du projet.

56 Mme de Beaumer, *Journal des Dames*, mars 1763, t. 4, p. 197.

Formation du lecteur

Le périodique littéraire intervient dans l'esprit du lecteur comme l'outil nécessaire à la formation du goût. Il participe de l'éducation du lecteur, notamment concernant son jugement sur les textes, comme le souligne l'avertissement du *Journal des Dames* de janvier 1765 :

> « Les extraits & les annonces des Livres nouveaux & des Spectacles dépendent davantage des soins que l'on y emploie. Je n'épargnerai rien pour que mes Lecteurs puissent en retirer toute l'utilité qu'ils sont en droit d'attendre. J'aurai toujours en vue la conservation du vrai goût ; c'est le premier devoir d'un Journaliste. Je ne craindrai point de déplaire aux bons Écrivains en faisant remarquer les défauts de leurs Ouvrages, parce que je ne manquerai jamais d'en faire admirer les beautés[57].

Le journaliste est ici celui qui se préoccupe de la qualité des textes. C'est le gardien des Belles-Lettres et des valeurs qui leur sont associées. De ce fait, il parvient à trouver une véritable légitimité dans la mesure où son travail joue un rôle dans la formation esthétique et culturelle de ses lecteurs.

En outre, l'activité de critique à laquelle se livre le rédacteur l'amène à se positionner par rapport aux textes qu'il commente. Or, cette prise de position n'est pas sans risque dans la mesure où elle peut heurter le lecteur si les opinions divergent, ou s'il connaît l'auteur de l'ouvrage. Parce qu'elle ne parvient pas à s'établir au moyen de critères objectifs, la critique littéraire est soumise à des aléas qui peuvent nuire à la réputation des rédacteurs et de leurs journaux. Cela explique que, finalement, les rédacteurs se protègent derrière un point de vue moral dans leur mode de jugement. L'utilité de leur entreprise se constate ainsi par l'apprentissage moral qu'ils proposent aux lecteurs. Les rédacteurs endossent le rôle de guide, fidèles à une tradition, littéraire et journalistique ; ils se montrent respectueux des règles et du goût et s'appuient sur les personnalités en la matière. La diffusion de la culture, telle qu'ils la proposent dans leurs volumes, s'effectue dans une perspective morale puisqu'il s'agit non plus seulement d'édicter des règles et des lois, mais de parfaire les mœurs :

> « Ainsi le critique jugerait non-seulement chaque homme en particulier suivant les mœurs de son siècle & les lois de son pays, mais encore les lois et les mœurs de tous les pays & de tous les siècles, suivant les principes invariables de l'équité naturelle[58].

---

[57] Catherine Michelle DE MAISONNEUVE, *Journal des Dames*, janvier 1765, p. 7-8.

[58] Jean-François MARMONTEL, article « Critique », *in Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Briasson, 1751, t. 4, p. 494, extrait issu de la partie sur la critique littéraire.

Marmontel, dans l'*Encyclopédie*, retrace les différents champs d'action du critique littéraire. Et bien qu'il développe naturellement ce qui concerne l'esthétique et le style, il insiste sur l'aspect moral de son activité. Or, c'est bien ce que s'efforcent de faire les rédacteurs des périodiques littéraires. Les volumes apparaissent comme des illustrations parfaites du goût pour le savoir et de la curiosité propre au courant humaniste. La quête de la connaissance et la maîtrise des diverses disciplines deviennent nécessaires au bon usage des facultés humaines. L'humanisme désigne alors le fait de se consacrer au développement des qualités essentielles de l'être humain, telles que le libre arbitre, la tolérance, l'indépendance, l'ouverture d'esprit ou encore la curiosité. La valeur des individus est fondée sur leur capacité à déterminer le bien et le mal, notamment par l'intermédiaire de la rationalité, valeur montante au XVIIIe siècle. En d'autres termes, l'humanisme implique un engagement à la recherche de la vérité et de la moralité par l'intermédiaire des moyens humains, c'est-à-dire à la fois par leurs facultés intellectuelles et par la diffusion de la culture. Or, c'est en ces termes que les rédacteurs des périodiques littéraires justifient leur entreprise. Si le mot « morale » n'apparaît guère dans les préfaces, il n'en reste pas moins que le souhait de favoriser l'accès au savoir et celui de développer et de conserver le goût sont constamment mis en avant par les rédacteurs. Fréron d'ailleurs n'hésite pas à souligner son rôle de gardien « de la Religion et de la Morale » :

> “Les lois que m'impose le genre de mon travail ne m'obligent que trop souvent, Monsieur, de vous entretenir d'ouvrages frivoles plus propres à corrompre l'esprit & le cœur, qu'à corriger l'un & l'autre. Je sévis, autant qu'il est en moi, contre ces auteurs qui violent à la fois les règles du goût, de la raison, & de la décence. Mais il n'est pas en mon pouvoir de réprimer l'audace impie de ces écrivains téméraires dont la plume sacrilège élève quelquefois des doutes sur les points les plus respectables de la Religion et de la Morale. Tout ce que je puis faire, c'est d'indiquer les livres qui peuvent servir de contrepoison à ces écrits dangereux. Tel est celui qui fait l'objet de cet article. J'ai lu peu de Traités aussi sages, aussi méthodiques, aussi utiles que *la Règle des Devoirs que la Nature inspire à tous les hommes*, 4 vol. in-12, à Paris chez *Briasson*, Libraire, rue Saint-Jacques[59].

Il déplore la nécessité dans laquelle il est de rendre compte de certains types d'ouvrages, mais il corrige cet aspect de son travail par sa capacité à rendre compte de la valeur morale de ceux-ci et par la possibilité qu'il a de signaler des ouvrages utiles à ses lecteurs. La perspective morale adoptée dans les périodiques est révélatrice de l'autorité du rédacteur qui intervient dans ses volumes comme le garant d'une certaine éthique, d'un code social, d'une part parce que la critique des textes passe par la critique de la moralité qu'ils contiennent et d'autre part parce que le rédacteur défend une conception humaniste de la littérature et du savoir et enfin parce qu'il envisage son activité de critique d'un point de vue moral.

59 *L'Année littéraire*, 1758, t. 5, lettre 5 du 20 août, p. 108.

Le périodique littéraire favorise la formation de ses lecteurs, une formation à la fois morale, qui permet son insertion dans une communauté, mais également une formation liée à la création grâce à la diversité des formes textuelles et des sujets mise sous leurs yeux et qui leur permet de collaborer au périodique. Ce faisant, les rédacteurs invitent les lecteurs à constituer une communauté soudée autour de pratiques culturelles fondées sur des principes moraux.

Conclusion

Malgré quelques différences constatées entre les traités d'éducation, tous sont fondés sur des modèles identiques, préconisent le même enseignement et s'opposent à la pratique d'enfermement caractéristique des jésuites. *A contrario*, les divergences entre les auteurs de ces traités et les journalistes sont significatives. Elles signalent la possibilité d'une influence de l'analyse par la pratique journalistique. L'opposition entre Sautereau et Fréron sur les modèles, par exemple, a permis de prendre conscience d'une éventuelle perméabilité entre les théories qui sous-tendent la pratique journalistique et l'orientation des comptes rendus. Le traitement singulier de ces articles incline à valider cette analyse et permet d'envisager le journal littéraire comme une application pratique des conceptions éducatives des journalistes :

> « Point de science plus utile que celle qui leur apprendrait quels sont les hommes avec lesquels ils vont vivre, leurs mœurs, leurs caractères différents, les nuances de ces caractères, leurs bonnes & mauvaises qualités ; & c'est par là qu'un jeune homme devrait terminer le cours de ses études[60].

Sautereau insiste sur la nécessité pour les jeunes gens d'identifier clairement le monde dans lequel ils vivent. Ces propos, parfaitement applicables au périodique littéraire, attestent la similitude entre les deux entreprises : dans les deux cas, il s'agit de former l'élève ou l'adulte dans son jugement, son expérience et son savoir. Les journalistes se positionnent comme des pédagogues, des guides d'un public de lecteurs désireux de se former à la critique, aux mœurs sociales et d'apprendre des savoirs variés. Ils apprennent à se faire une opinion sur ce qu'ils lisent et à avoir un certain recul sur l'information, préoccupation constante, nous avons pu le constater, des auteurs de traités d'éducation, notamment dans la question du rapport des élèves au monde qui les entoure. C'est donc une conception utilitariste de l'information qui se dégage dans cette analyse. Pour légitimer leur projet, les journalistes développent une pratique pédagogique particulière, qui d'ailleurs contribue à les valoriser et à les ériger dans une position de guide. Plus qu'un simple porte-parole, le journal littéraire devient le pédagogue de son public, relayant les théories majeures des traités d'éducation, avec des infléchissements qui lui sont propres.

---

60 *Journal des Dames*, avril 1765, p. 44-45.

DEUXIÈME PARTIE

Pédagogues et institutions

Éducation à la bienfaisance et progrès de l'humanité : le réformisme de l'abbé de Saint-Pierre

☐ Federico BONZI

La dimension éducative dans l'œuvre de Castel de Saint-Pierre. La perspective de notre étude

Une étude consacrée aux aspects les plus pratiques et concrets des projets – ou des utopies – éducatifs au XVIIIe siècle ne peut négliger l'œuvre d'un auteur comme l'abbé Charles-Irénée Castel de Saint-Pierre.

Le passage suivant ne laisse en effet aucun doute quant à l'importance que ce philosophe attache à l'éducation, la considérant comme l'affaire la plus importante de l'État :

> « Les ignorants ne voient pas dans l'Éducation l'importance des minuties, et cependant de l'Éducation d'un enfant dépend le bonheur ou le malheur du reste de la vie, et de l'Éducation de tous les enfants d'un Royaume, dépend le bonheur ou le malheur futur du Royaume entier [1].

Ce passage ne se borne pas à mettre en évidence le rapport entre la sphère de l'éducation et la sphère de la politique, c'est-à-dire la fonction propédeutique de la première par rapport à la seconde. D'ailleurs, une telle idée est aux fondements de la

1 Charles-Irénée CASTEL DE SAINT-PIERRE (désormais CSP), « Projet pour perfectionner l'éducation. Avec un Discours sur la grandeur et la sainteté des hommes », *in Ouvrages sur divers sujets*, Paris, Briasson, 1728, t. 1, p. 112.

pensée ancienne : il suffit de penser au *De officiis* de Cicéron, ou, après Saint-Pierre, aux ouvrages de jeunesse de Montesquieu, par exemple[2].

Il faut plutôt mettre en lumière comment l'un des aspects de l'originalité de la pensée réformiste de l'abbé réside dans l'ampleur qui est donnée à la dimension pédagogique et, *lato sensu*, éducative, dans de nombreux domaines de la société : des affaires économiques aux affaires culturelles, de l'assistance sociale à la politique intérieure et internationale.

De plus, comme nous le verrons, la dimension éducative s'avère être une activité qui ne s'épuise pas au fil des années pendant lesquelles les hommes « passent ordinairement dans les Coleges publiqs »[3] – années sans doute les plus importantes – et qui, de l'avis de l'abbé, devrait marquer toute l'existence de l'homme, de même que tous les rapports entre les hommes. D'ailleurs, elle peut être envisagée comme l'un des éléments principaux de la *sociabilité* de Castel de Saint-Pierre.

Dans cette première section, nous prendrons en considération deux études remarquables qui nous permettent à la fois de faire le point sur la littérature critique actuelle à propos du réformisme de cet auteur et de présenter la perspective que nous adopterons dans cette contribution.

Staat und Politik zwischen Absolutismus und Aufklärung[4] aborde les rapports entre l'absolutisme et les Lumières : Olaf Asbach soutient que les conceptions de la réforme se sont élaborées, chez les Philosophes, en synergie avec les mouvements et les institutions de l'Ancien Régime, réfutant ainsi des lectures qui soulignent les dualismes ou les oppositions entre ces deux parties. En ce qui concerne Saint-Pierre, Asbach présente une analyse détaillée du *Projet de Polysynodie*, en se penchant sur les structures administratives et politiques de la France du XVIIIe siècle.

Comme nous pouvons le constater, la recherche d'Asbach – sans nul doute digne du plus grand intérêt – ne s'ouvre pas à tous les domaines du réformisme de l'auteur, mais s'attache exclusivement aux questions de politique intérieure. Tandis que le but de notre discours sera de prendre en considération certains textes qui, très souvent négligés dans l'analyse des chercheurs, sont nécessaires afin d'établir en quoi consiste

---

[2] Ce rapport entre morale et politique, qui subira un changement remarquable de perspective dans les ouvrages suivants, est au centre de certains écrits, comme l'*Éloge de la sincérité*, composé en 1728. Voir Pierre RÉTAT (dir.), « De la politique » et « De la considération et de la réputation », *in Œuvres complètes de Montesquieu*, Oxford, Voltaire Foundation, 2003, t. 8 (*Œuvres et écrits divers*). En ce qui concerne le changement évoqué, voir Federico BONZI, *L'Honneur dans l'œuvre de Montesquieu*, Paris, Honoré Champion, 2016, en particulier p. 180-201. Sur le rapport entre Montesquieu et la sociabilité, voir Catherine LARRÈRE, « Le stoïcisme dans les œuvres de jeunesse de Montesquieu », *in* Catherine VOLPILHAC-AUGER (éd.), *Montesquieu, les années de formation (1689-1720)*, actes du colloque de Grenoble (26-27 septembre 1996), Naples-Oxford-Paris, Liguori, 1999, p. 163-183.

[3] CSP, « Préface », *op. cit.*

[4] Olaf ASBACH, *Staat und Politik zwischen Absolutismus und Aufklärung. Der Abbé de Saint-Pierre und die Herausbildung der französischen Aufklärung bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts*, Hildesheim-Zurich-New York, Georg Olms Verlag, 2005.

le réformisme de Saint-Pierre, qu'il s'agisse de la réforme fiscale – il était partisan, entre autres, de l'impôt proportionnel –, du commerce au sein de la nation et entre les pays, du système de l'administration de l'État, de la pratique de scrutin, de la politique culturelle en général, ou encore de son *Projet pour perfectionner l'ortografe des langues d'Europe*[5].

Il est intéressant de signaler la nouvelle étude de Simona Gregori qui se propose de « *ricostituire il quadro epistemologico in cui Saint-Pierre matura la sua scienza di governo* »[6], à travers l'analyse de sa lecture des ouvrages de Hobbes, Locke et Pufendorf, « *tenendo conto delle traduzioni coeve di Sorbière, Mazel et Barbeyrac* »[7], c'est-à-dire en ne négligeant pas les « *traslazioni semantiche operate* »[8] par ces derniers traducteurs. Le but serait, semble-t-il, d'envisager le « *principio di razionalità che governa il contenuto dei suoi progetti* »[9].

Nous signalons cette recherche car, en dévoilant l'anthropologie de Saint-Pierre – il suffit de penser au ressort de l'amour propre et au concept d'« intérêt »[10] – et en présentant le cadre culturel de référence, l'analyse du contractualisme chez l'abbé se présente comme un discours préalable à tout autre, et visant à traiter de son réformisme.

Ces contributions s'inscrivent bien dans une véritable « renaissance » des études sur cet auteur qu'on peut observer au cours de ces dernières années[11] : à cet égard, il faut rappeler deux importants colloques internationaux qui ont contribué à susciter ce nouvel intérêt envers certaines thématiques de sa pensée que le monde d'aujourd'hui considère d'une actualité et d'une modernité frappantes[12].

---

5 *Projet pour perfectionner l'ortografe des langues d'Europe*, Paris, Briasson, 1730. Il est à noter que l'abbé a déjà appliqué antérieurement cette nouvelle orthographe dans plusieurs de ses ouvrages, voir Catherine Bougy, « Le *Projet pour perfectionner l'ortografe des langues d'Europe* de l'abbé de Saint-Pierre », *in* Carole Dornier et Claudine Poulouin (éds), *Les Projets de l'abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). Pour le plus grand bonheur du plus grand nombre*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2011, p. 181-191.

6 Simona Gregori, *L'Enfance de la science du Gouvernement : Filosofia, politica e istituzioni nel pensiero dell'abbé de Saint-Pierre*, Macerata, Edizioni Università di Macerata (EUM), 2010, p. 18 : « Reconstruire le cadre épistémologique de la science du gouvernement de Saint-Pierre ».

7 *Ibid.*, p. 16 : « En considérant les traductions contemporaines de Sorbière, Mazel et Barbeyrac ».

8 *Id.* : « Translations sémantiques produites ».

9 *Ibid.*, p. 17 : « Le principe de rationalité qui gouverne la matière de ses projets ».

10 Voir, notamment, II, 3 et III, 1 de l'étude citée de Simona Gregori.

11 Les 16 tomes des *Ouvrajes de morale et de politique* sont progressivement mis en ligne sur le site du Centre régional des Lettres de Basse-Normandie (http://www.normannia.info). Plus généralement, on peut soutenir que nous assistons à la constitution d'une base de données contenant des textes édités scientifiquement, des documents et des instruments divers, fruits d'une coopération entre plusieurs universités et chercheurs européens. Depuis 2018, il est possible de consulter une édition scientifique électronique des écrits de l'abbé de Saint-Pierre, classés par grandes thématiques et présentés par des spécialistes des domaines considérés : https://www.unicaen.fr/puc/sources/castel/accueil.

12 « L'abbé de Saint-Pierre : perspectives contemporaines », *in* Carole Dornier et Claudine Poulouin (éds), *Les Projets de l'abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). Pour le plus grand bonheur du plus grand nombre*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2011. Pour le second colloque – « Éthique et sociabilité chez l'abbé de Saint-Pierre : des lumières aux questionnements contemporains », (Macerata, 21-22 avril et 7 octobre 2010), organisé par Patrizia

Quoi qu'il en soit, si l'abbé de Saint-Pierre a connu, tout au long du siècle des Lumières, une certaine notoriété grâce presque exclusivement à son ouvrage intitulé *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, la littérature critique contemporaine semble moins attentive à une partie pourtant remarquable de son œuvre : ses nombreux *Mémoires*, *Discours* et *Projets*[13]. Ce sont précisément ces textes-là que nous prendrons en considération : comme nous le verrons, ils témoignent d'un réformisme qui découle de prémisses théoriques qui ne sont ni banales ni élémentaires.

En ce qui concerne notre propos ici, plutôt que de présenter tous ces projets de réforme de façon exhaustive[14], nous souhaitons nous arrêter sur certains d'entre eux qui, même s'ils sont moins ambitieux que les deux principaux ouvrages les plus étudiés par la critique, à savoir le *Projet de paix perpétuelle* et la *Polysynodie*, nous permettent de comprendre la dimension éducative qui est aux fondements de ses écrits et qui les étayent d'un point de vue théorique.

La troisième section sera consacrée à montrer les deux prémisses théoriques que nous pouvons trouver dans la pensée éducative et réformiste de l'abbé de Saint-Pierre : la bienfaisance et la conviction d'un avancement ou d'une amélioration imparable – peut-on utiliser le terme de « progrès » ? – de l'humanité.

L'une des éventuelles pistes de recherche que notre étude pourrait soulever prend en considération le « réformisme » au XVIIIe siècle : en effet, si l'on pense à des auteurs comme Rousseau, Montesquieu[15] et Saint-Pierre, nous croyons qu'il est possible d'envisager différentes typologies de « volonté pragmatique de changement ». Le discours pourrait dévoiler sa véritable portée si nous élargissons notre perspective à certains aspects des Lumières, comme le projet de l'*Encyclopédie* – en y incluant le « despotisme » ou l'« absolutisme éclairé », mais également ce que nous pouvons trouver dans la littérature clandestine.

À ce propos, dans la dernière section, nous essaierons de mettre en relief les effets produits par les ouvrages de Saint-Pierre sur l'élaboration de la pensée politique chez un penseur comme Rousseau. Nous chercherons à déterminer, plus particulièrement, la valeur de cette lecture dans le parcours intellectuel du philosophe, en attachant

---

Oppici et Simona Gregori –, voir Simona GREGORI et Patrizia OPPICI (éds), *Les Idées de l'abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). « Toutes les parties de la bienfaisance »*, Macerata, Edizioni Università di Macerata (EUM), 2014.

[13] Voir Gustave DE MOLINARI, *L'Abbé de Saint-Pierre, membre exclu de l'Académie française, sa vie et ses œuvres*, Paris, Guillaumin et Cie, 1857 ; Joseph DROUET, *L'Abbé de Saint-Pierre : l'homme et l'œuvre*, Paris, Honoré Champion, 1912. Voir également Carole DORNIER et Claudine POULOUIN, « Introduction », *in Les Projets de l'abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). Pour le plus grand bonheur du plus grand nombre*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2011.

[14] Pour cela, d'ailleurs, il suffit de consulter les études généralistes sur l'abbé, dont certaines sont assez anciennes. On peut rappeler ici : Édouard GOUMY, *Étude sur la vie et les écrits de l'abbé de Saint-Pierre* Paris, P. A. Bourdier et Cie, 1859, et Merle L. PERKINS, *The Moral and Political Philosophy of the Abbé de Saint-Pierre*, Genève, Droz, 1959.

[15] Sur le rapport entre Montesquieu et l'abbé de Saint-Pierre, voir Federico BONZI, « Commerce et sociabilité : une comparaison entre l'abbé de Saint-Pierre et le jeune Montesquieu », *in Les Idées de l'abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). « Toutes les parties de la bienfaisance »*, Macerata, Edizioni Università di Macerata (EUM), 2014, p. 73-90.

notre attention à une thématique définie telle que la théorie de l'agir humain – il s'agit du cœur de la philosophie du Genevois –, c'est-à-dire de la dimension pratique de sa réflexion politique.

Toutefois, conformément au sujet de cette étude consacrée à Saint-Pierre, il faut préciser que les observations pointues de Rousseau viseront à confirmer les éléments théoriques de la pensée réformiste de l'abbé que nous avons commentés tout au long de notre propos, en soulignant de cette manière comment l'originalité de ses projets éducatifs s'étend sur l'Âge des Lumières.

Le rapport entre éducation et politique chez Saint-Pierre : développement de l'être humain au sein de la société

Nous pensons qu'il est judicieux de commencer notre recherche en nous penchant sur un ouvrage – déjà évoqué – qui non seulement est consacré à l'éducation dans son acception simple, mais qui revêt aussi, d'une certaine façon, un caractère d'exemplarité : le *Projet pour perfectionner l'éducation*.

En fait, cet ouvrage est exemplaire car il présente une structure qui est récurrente dans la plupart des projets de réforme de Saint-Pierre : après une partie proprement théorique, où sont présentés le sujet à traiter et les concepts fondamentaux qui y sont liés, il existe une seconde partie qui expose les modalités pratiques permettant d'établir ces mesures éducatives, à savoir leur application dans un contexte national défini, comme l'abbé lui-même l'affirme à la fin de la première partie[16].

En s'arrêtant, pour l'instant, sur cette première partie, voici comment la Préface en présente le sujet :

> « J'exposerai donc dans la première partie, le but général de l'éducation, qui est de rendre l'enfant plus prudent, […] plus juste, […] plus bienfazant, […] plus circonspect dans ses jugemens, […] plus appliqué à cultiver sa mémoire […] : l'y examinerai donc ces cinq moyens généraux[17].

Nous pouvons déjà observer comment l'éducation, chez Saint-Pierre, entretient une relation intrinsèque avec l'« habitude » :

[16] CSP, *Projet pour perfectionner l'éducation, op. cit.*, p. 87 : « Ces observations générales et speculatives devoient précéder les observations moins générales, et de pratique qui doivent composer la seconde partie. »

[17] *Ibid.*, « Préface ».

> Le tems de l'Éducation est proprement le tems de la vie destiné à depoüiller les enfans de leurs mauvaizes *habitudes* et à leur en faire aquerir de bones ; or l'aquisition des bones détruit les mauvaizes[18].
> Nos entreprises et presque toutes nos actions sont des effets de nos habitudes et elles sont bones ou mauvaizes, à proportion que nos habitudes sont bones ou mauvaizes ; presque tout est habitude en nous, nos prejujèz […], nos opinions, nos maximes[19].

En considérant que la question de l'éducation se présente, selon l'auteur, comme une question d'habitude, il n'est pas surprenant qu'il consacre un chapitre entier au sujet de l'éducation domestique, en soutenant qu'« il s'en faut beaucoup que l'Éducation domestique ait toujours les avantages de l'Éducation publique ».

Bien qu'il propose plusieurs motifs en faveur de cette dernière par rapport à l'éducation domestique, comme, par exemple, la difficulté à trouver un précepteur compétent[20], la raison principale consiste dans le fait que les collèges constituent un cadre social où l'enfant peut développer sa propre personnalité en se rapprochant des autres individus :

> Dans l'Éducation publique, le désir de se distinguer en bien entre pareils est un très puissant motif pour exciter les enfans à la modération, à l'obéissance, à l'aplication, à la patience ; […] l'Éducation domestique […] manque du puissant motif de l'émulation[21].

L'opposition du philosophe face à l'éducation domestique met en lumière le rapport que l'habitude entretient avec la dispute, et, par conséquent, avec l'émulation :

> La contestation, la dispute entre camarades eguize l'esprit, le rend plus juste, fait faire des eforts pour montrer la verité[22].

Et, par ailleurs :

> [N]ous avons naturèlemant du panchant à imiter et à croire plus volontiers l'opinion de ceux que nous estimons que la nôtre, sans vouloir nous doner la pène de pézer nous mêmes les raisons de leurs opinions et de leur conduite. De sorte que l'on pouroit définir l'homme animal imitateur trèz docile des examples, et serviteur très obéissant des *habitudes* et des modes, et peu

18 *Ibid.*, partie I, chap. 2, p. 9-10. C'est nous qui soulignons.
19 *Ibid.*, p. 11-12.
20 *Ibid.*, chap. 13, p. 71.
21 *Ibid.*, p. 72-73.
22 *Ibid.*, p. 77.

> soucieux de savoir si les examples sont les meilleurs, et si les modes sont les meilleures qu'on puisse suivre[23].

Comme on peut aisément l'observer, la préférence de Saint-Pierre envers l'éducation publique est étayée par une conception de la sociabilité qui s'écarte, bien qu'elle en reprenne certaines positions, de la nature humaine telle que théorisée, d'une part, par les partisans du contrat comme Hobbes et Mandeville[24], et d'autre part, par les moralistes de l'Âge classique.

À ce propos, le premier « moyen général » que le *Projet pour perfectionner l'éducation* propose consiste dans la « prudence » :

> « Cete vertu [prudence] consiste à examiner les biens et les maux […].
> Ainsi bien discerner entre les biens et les maux, ceux qui sont les plus grands, les plus durables, et qui doivent être les suites de telles ou telles actions, de telles ou telles entreprises, c'est le but de la prudence[25].

Prudence « chrétienne » parce qu'« il est certain que la crainte de la punition et l'esperance de la recompense éternelle sont deux nouveaux ressorts très forts » dans le but d'une bonne conduite[26], et d'ailleurs la majorité du premier chapitre de cette partie du *Projet* souligne l'importance de la Révélation, et, par conséquent, la différence entre nous et les anciens[27].

La définition la plus intéressante de la « prudence » – « la connoissance de nos interêts rèels, et de nos plus grans interêts »[28] – montre comment la conception éducative de l'abbé est fondée sur une évaluation positive de la nature humaine, comme l'indique le concept d'intérêt auquel il est parvenu après avoir médité sur l'« amour-propre » chez Malebranche et sur la pensée de Nicole, que l'abbé a vu « deux ou trois ans » –

---

[23] CSP, « Observasions sur le progrèz continuël de la Raizon Universelle », *in Ouvrajes de morale et de politique*, Rotterdam, J-D Beman, 173X°, t. 11, p. 260. Nous soulignons. Voir aussi le « Discours sur le Grand Homme, et sur l'Homme Illustre », *in Ouvrajes de morale et de politique*, t. 14, p. 160 : « La raizon, c'est que les hommes ont naturèlement un dézir vif et constant d'être distinguez antre leurs pareils par la distinxion la plus estimable ; Or il n'est pas alors de la dernière importance […] de faire en sorte que des leur jeune age leur ayent appris à mépriser les distinxions vaines […] et a n'estimer que les seules distinxions précieuses, solides, durables. »

[24] Sur l'opposition de Saint-Pierre à la pensée de Hobbes, voir Olaf Asbach et Dieter Huning, « L'état de nature et la fondation du droit. L'abbé de Saint-Pierre comme intermédiaire entre Hobbes et Rousseau », *in* René Pomeau (éd.), *Jean-Jacques Rousseau, politique et nation*, Paris, 2001, p. 153-167. Sur la critique de l'abbé à Mandeville, voir *Contre l'opinion de Mandeville*, *in Ouvrages de morale et de politique*, Rotterdam, J. D. Beman, 1741, t. 16, p. 143 et s.

[25] CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, partie I, chap. 2, p. 15-16.

[26] *Ibid.*, partie I, chap. 1, p. 9.

[27] Entre autres, l'une des prémisses théoriques de la pensée éducative de l'abbé, c'est-à-dire la confiance dans le progrès de l'humanité se révèle ici : « [N]ous, dont la raizon est devenüe, depuis ce tems-là [Quintilien] beaucoup plus éclairée, témoin les nouvelles démonstrations de l'Existence de Dieu, et de ses perfections ; témoins les démonstrations de l'immortalité de l'âme, et de *l'indestructibilité* de la matière. » *Ibid.*, p. 6.

[28] *Ibid.*, chap. 8, p. 33.

soit entre 1686 et 1689 – « toutes les semaines »[29], ainsi que sur l'ouvrage de Senault intitulé *De l'usage des passions* (1641).

Par rapport au jugement de La Rochefoucauld sur l'« intérêt », jugement dont Saint-Pierre s'est rapproché dans son *Projet pour perfectionner l'éducation*, la vision positive de l'être humain que développe l'abbé est indéniable. Il s'agit là presque d'une absolution :

> « Quoique par ce principe de l'intérêt il soit vrai de dire que les hommes n'agissent jamais sans intérêt, on ne doit pas croire pour cela que tout soit corrompu, qu'il n'y ait ni justice ni probité dans le monde. […]
> C'est ce juste discernement de l'amour-propre bien réglé, quoique rapportant toutes choses à soi-même, mais dans toute l'étendue des loix de la société civile qui fait ce qu'on appelle honnêtes gens dans le monde[30].

Pour résumer, l'éducation à entendre en tant qu'« habitude », à travers les notions de dispute et d'intérêt, nous a dévoilé l'anthropologie qui est aux fondements de la pensée éducative de Saint-Pierre.

Le *Projet pour perfectionner l'éducation* compte encore deux autres parties. La seconde partie traite du côté pratique de l'éducation, comme le montre déjà la Préface :

> « Je ferais dans la seconde partie plusieurs observations sur les moïens particuliers les plus commodes et les plus éficaces pour mètre en euvre ces moïens généraux, et pour faire aquerir aux enfans, au plus haut degré, les cinq habitudes les plus importantes[31].

À ce propos, il faut souligner que nous sommes face à un auteur qui écrit en ne négligeant pas les structures sociopolitiques de la France de l'Ancien Régime, en dépit de l'opinion critique d'un Voltaire[32] et de nombreux autres auteurs qui contribueront à donner de Saint-Pierre l'image d'un utopiste qui ne possède pas les éléments théoriques nécessaires aux fondements de ses projets de réforme, comme s'il s'agissait de rêves, et rien de plus. Une image qui perdurera.

---

[29] CSP, *Ouvrajes de morale et de politique*, Rotterdam, J. D. Beman, 1737, t. 12, p. 287.

[30] *Amour propre bien entendu. Ceux qui comme Abadie ont approfondi la morale*, Neuchâtel, Bibliothèque publique universitaire, ms. R 176.

[31] CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, « Préface ».

[32] Sur la lecture de Voltaire, voir François BESSIRE, « Voltaire et "cet homme moitié fou et moitié philosophe nommé l'abbé de Saint-Pierre" », *in Les Projets de l'abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). Pour le plus grand bonheur du plus grand nombre*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2011, p. 233-243, et Merle L. PERKINS, « Voltaire and the Abbé de Saint-Pierre », *The French Review*, 34, 1960, p. 152-163.

Il ne faut en effet pas oublier que l'abbé s'est approché du monde du pouvoir : il a été l'aumônier de Mme Palatine et il a fréquenté tant le salon de Mme de Lambert que le club de l'Entresol : à propos de ce dernier, le marquis d'Argenson affirme que « l'abbé de Saint-Pierre fournissoit à lui seul pour les lectures plus que tous les autres membres de l'Entresol »[33]. En outre, nous devons rappeler sa participation au congrès d'Utrecht, et ce, bien que la critique actuelle exprime des doutes sur la véridicité de ce fait.

Nous sommes par conséquent en droit de penser qu'il connaît à la fois la « machine » de l'État et le « grand monde ».

En fait, voici le début de la seconde partie du *Projet pour perfectionner l'éducation* :

> « Il faut un Bureau perpetuel pour diriger perpetuellement l'Éducation de la jeunesse sous la direction du Ministre, qui aura dans son département la police générale de l'état[34].

À côté des mesures pédagogiques qui concernent l'activité éducative dans chaque collège, le *Projet* prévoit un plan de réforme de longue haleine, qui est constitué de plusieurs étapes. L'abbé ne néglige pas les femmes, et à cet égard, il dit : « En général, quand l'Éducation des garçons sera bien rectifiée il sera aizé d'en comprendre beaucoup de choses pour rectifier celle des filles. »[35]

Et il continue, en étendant sa vision, cette fois, à la société, et surtout aux familles nobles, à savoir aux personnes qui devront, à l'avenir, gouverner la nation :

> « C'est ainsi que la lumière et la raizon passeront quoique lentement, mais incessament de familles riches au bas peuple, qui n'a pas les moyens d'aller chercher cette augmentation de raizon dans les Coleges, ainsi la raison du peuple croitra plus prontement à mezure que la raizon de la jeunesse riche se perfectionera dans les Coleges et dans les couvens[36].

Il s'agit, ici, des destinataires du discours de Saint-Pierre. En prenant en compte les vœux qu'il fait dans son *Projet*, il en résulte que son plan éducatif s'adresse « à ceux qui les dirigent [les collèges] »[37], mais aussi aux nobles, à tel point qu'il parle directement « aux enfans des Rois et des Princes ». Cela ne doit pas surprendre, si on considère qu'il envoie aux souverains d'Europe son *Projet de paix perpétuelle* :

---

[33] Marc Pierre DE VOYER DE PAULMY D'ARGENSON, *Mémoires et Journal inédit*, Paris, P. Jannet, 1857, t. 1, p. 95-96.

[34] CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, partie II, p. 88.

[35] *Ibid.*, partie I, chap. 14, p. 83-84.

[36] *Ibid.*, chap. 14, p. 84.

[37] *Ibid.*, « Préface ».

> « De là il seroit aizé de démontrer que les enfans des Rois et des Princes pour être beaucoup mieux élevés devroient suivre l'exemple du grand Cyrus, qui profita si bien des avantages de l'Éducation publique, et peut–être que quelque Salomon Roi pacifique et Pacificateur de l'Europe fera un jour bâtir pour ses enfans, et pour les Princes de son sang, et pour la principale Noblesse un Colege dans le voizinage de son palais[38].

Il est vrai qu'il a nourri des doutes sur la possibilité que ses vœux soient acceptés par les souverains : « [J]e fais plutôt des vœux que je ne done des conseils »[39] et, encore une fois, en dévoilant la genèse de son *Projet*, il poursuit : « [D]ans la crainte où je suis de n'avoir pas le loisir d'executer mon dessein il m'a paru qu'il valoit mieux en dire ici quelque chose que de n'en rien dire du tout. »[40]

Il n'en reste pas moins que les années suivant son *Projet* témoignent d'une activité intellectuelle très riche, et sans doute très liée à l'importance que donne Saint-Pierre au sujet de l'éducation dans de nombreux domaines de la société.

Effectivement, le *Projet pour perfectionner l'éducation* peut déjà être considéré comme une réflexion assez mûre sur l'éducation : Saint-Pierre dit qu'il a « ramassé depuis plusieurs anées les veües les plus propres pour perfectionner tous les jours cette importante partie de la police humaine »[41], c'est-à-dire l'éducation.

Mais ce sont les années postérieures qui voient la parution des projets s'étendant aux différents aspects de la société. Dans les *Observasions sur le progrèz continuël de la Raizon Universelle*, en prévoyant que l'on pourra entrevoir le progrès de l'humanité lorsque certains problèmes seront résolus, il se réfère à la nécessité d'établir la paix perpétuelle entre les Nations, des collèges où « le nombre des heures des exercices des anfans y sont elles proporsionnées au dégré d'utilité de chaque exercice »[42], à la méritocratie – la pratique du scrutin, qu'il a à cœur – des Académies consacrées à la science du gouvernement, et, enfin, à l'établissement d'une vigilance qui s'occupe du « maintien de l'observation de la Police »[43].

De plus, nous pouvons observer qu'il a toujours un but pratique lorsqu'il aborde un sujet déterminé : au niveau économique, il prend en considération la taille dans le *Projet de taille tarifée*, un problème qui était au centre du débat en ces temps-là, ainsi que le thème du commerce et la question des transports dans son *Mémoire pour les chemins*. Il écrit deux traités sur le duel, un véritable fléau parmi les nobles français et européens ; il s'occupe de l'assistance sociale, et cela découle de sa conception de

---

38 *Ibid.*, partie I, chap. 13, p. 79.
39 *Id.*
40 *Ibid.* chap. 14, p. 86.
41 *Ibid.*, « Préface ».
42 CSP, « Observasions sur le progrèz continuël de la Raizon Universelle », *op. cit.*, Considerasion II, p. 309.
43 *Ibid.*, Considerasion V, p. 312.

la bienfaisance, comme nous l'analyserons dans la prochaine section ; il compose un ouvrage prévoyant une réforme du gouvernement français : le *Discours sur la Polysynodie* ; sans négliger, enfin, le *Projet de paix perpétuelle* qui devrait lui faire donner le titre de « précurseur de l'Europe unie »[44].

Avant de venir à l'analyse des deux prémisses qui soutiennent la pensée éducative et réformiste de l'abbé, nous pouvons conclure cette section en soulignant comment une bonne éducation assure une conduite en conformité avec l'intérêt de l'État au cours d'une vie entière, qu'il s'agisse des nobles, qui sont appelés à gouverner, ou des autres citoyens, qui doivent obéir et contribuer aussi au développement du pays.

À cet égard, l'abbé affirme :

> « Toutes les habitudes bones et mauvaizes comencent dans l'enfance, se fortifient durant la jeunesse, et gouvernent ensuite les hommes dans le cours de leur vie, les uns bien la raison et leurs interêts réels et véritables, les autres mal selon les accéz de leurs passions et de leur folie, contre leurs interêts réels, mais selon leurs interêts aparens tels que les leur réprésentent leurs passions[45].

Aux racines du réformisme de Saint-Pierre : bienfaisance et confiance dans le progrès de l'humanité

Dans cette section, nous présentons les deux prémisses théoriques qui soutiennent la pensée éducative et réformiste de Saint-Pierre : la bienfaisance et la conviction d'un progrès irrésistible de l'humanité.

En ce qui concerne le premier point, sa conception de la *sociabilité*[46] le porte à envisager le *commerce* entre les hommes comme un élément fondamental du bonheur de la société et, par conséquent, de celui des hommes qui la composent.

[44] Voir « Introduction », par Antoine E. Murphy, *in* Nicolas Du Tot, *L'Histoire du système de John Law (1716-1720)*, Institut national d'études démographiques, 2000, p. xxvi.

[45] CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, partie I, chap. 8, Paris, p. 28-29.

[46] Il serait intéressant de comparer la sociabilité de Saint-Pierre avec la sociabilité des auteurs du contrat. Ce travail de recherche a été fait en ce qui concerne le rapport entre Montesquieu – un auteur qui n'appartient pas *sensu stricto* à cette tradition – et l'École du droit naturel : Cecil P. Courtney, « Montesquieu dans la tradition du droit naturel », *in* Louis Desgraves (éd.), *La Fortune de Montesquieu. Montesquieu écrivain*, actes du colloque international de Bordeaux, 18-21 janvier 1989, Bordeaux, Bibliothèque municipale, 1995, p. 27-40, et Catherine Larrère, « Montesquieu : "L'éclipse de la souveraineté" », *in* Gian Mario Cazzaniga et Yves Charles Zarka (éds), *Penser la souveraineté à l'époque moderne et contemporaine*, Paris, Vrin, 2001, p. 199-214 (collection « Memorie e atti di convegni », 16).

À la suite de la Préface du *Projet pour perfectionner l'éducation*, il y a un Avertissement qui, plutôt qu'une simple note, s'avère être une petite dissertation sur la bienfaisance. Nous devons la considérer comme la prémisse nécessaire de toute la pensée réformiste qu'il propose dans cet ouvrage, ainsi que dans les nombreux autres projets qu'il élaborera tout au long de son activité intellectuelle :

> « Je me sers dans cet ouvrage du mot bienfaizance que je croi ou nouveau, ou renouvelé […]. Nous n'avons point dans notre Langue d'autre mot qui exprime précizement *l'action du bienfaizant, l'action de faire du bien, de faire plaizir, de procurer des avantages aux autres hommes*[47].

Alors que, dans cet Avertissement, la bienfaisance est envisagée du point de vue du linguiste et que la cible polémique est le concept chrétien de « charité envers le prochain »[48], dans un petit ouvrage de 1733, l'auteur la considère plutôt dans son rapport avec la sphère de la justice. En effet, à partir du titre déjà – *Origine des devoirs des uns envers les autres. Origine des droits des uns contre les autres* –, il apparaît que, chez Saint-Pierre, la notion de réciprocité est fondée sur le concept d'intérêt.

Si le début ne semble pas particulièrement original[49], nous trouvons dans la suite du texte l'exposition de la première « loi », « convention » ou « maxime de prudence », qui « est conue de tous les hommes parcequ'elle leur est dictée à tous par leur propre interèt; or nous suppozons qu'ils doivent le conoitre cèt interèt, puisque le but de toutes leurs actions c'est leur interèt, c'est-à-dire la conservation ou l'augmentation de leur bonheur »[50].

Tout d'abord, le but recherché de tous les *Mémoires*, *Discours* et *Projets* de Saint-Pierre est clair : il s'agit d'atteindre le bonheur du plus grand nombre possible de personnes au moindre coût. Cela relève certainement de l'étude des auteurs anglais tels que Petty et Davenant, et, par conséquent, d'un utilitarisme qui est fondé sur la maximisation de l'intérêt selon l'estimation coûts-avantages[51].

....

47 CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, « Avertissement », non paginé.

48 Voir *ibid.* L'abbé y donne cinq différences entre la bienfaisance et la charité chrétienne, et il renvoie à son *Projet pour perfectionner les Langues* où il avait déjà traité cet aspect. Comme on peut le constater, il s'agit d'un concept que Saint-Pierre a à cœur, en tenant compte qu'il y reviendra en juillet de cette même année 1726 dans un extrait de son *Projet pour rendre les sermons plus utiles*, publié par les *Mémoires de Trévoux*. Voir Patrizia Oppici et Corrado Rosso (éds), *L'Idea di «bienfaisance» nel Settecento francese: o il laccio di aglaia*, Pise, Editrice Libraria Goliardica, 1989 (collection « Storia e critica delle idee », 14).

49 CSP, « Origine des devoirs des uns envers les autres. Origine des droits des uns contre les autres », *in Ouvrajes de politique*, Rotterdam-Paris, J. D. Beman-Briasson, 1733, t. 2, p. 105 : « Nous devons aux autres, parconsequent les autres sont en droit de nous demander ce que nous leur devons. Les autres nous doivent, parconsequent nous avons droit de leur demander ce qu'ils nous doivent. »

50 *Ibid.*, p. 110.

51 Sur la formation de l'abbé, voir Maria Grazia Bottaro Palumbo, *Ch.-I. Castel de Saint-Pierre e la crisi della monarchia di Luigi XIV, (1658-1710)*, Gênes, Edizioni Culturali Internazionali Genova (ECIG), 1983, t. 1, en particulier p. 213-214. Pour des considérations générales sur les jugements de Rousseau et de Voltaire : Michelangelo Ghio, « I progetti

L'abbé montre son originalité en distinguant sa réflexion de ce courant d'idées et en s'inscrivant dans un contexte de préoccupations économiques, comme le montre la suite de l'ouvrage. En fait, si la première loi de ce qui a été appelé de manière équivoque, dans la réflexion philosophique contemporaine, « Droit naturel », « Droit des gens » et « Droit public »[52], peut être envisagée dans la maxime morale qui prévoit de ne pas faire du mal (« *Abstine a malo* »), Saint-Pierre énonce une seconde loi, qui, en soi, plutôt qu'une loi, est « un conseil interieur pour augmenter mutuelement notre bonheur »[53] :

> Le caractère de la bienfaizance est de rendre plus que l'on ne doit, […] et de n'exiger pas tout ce qui nous est du[54].

L'économie bienfaisante consiste dans le fait de réserver la dixième partie des revenus « pour faire des bienfaits et pour fournir sans chagrin et sans ambaras aux dépanses imprévuës »[55] ; l'abbé ne dispense pas les domestiques, car « l'humeur bienfaizante se peut trouver, se peut marquer dans les conditions les plus pauvres »[56]. Cette bienfaisance pourrait donc sembler très proche de la dîme ecclésiastique, mais, outre le fait que la religion de Saint-Pierre ne coïncide pas avec l'orthodoxie de l'époque, elle se lie à d'autres notions typiques de sa réflexion, telles que le désir d'estime et la douceur.

La bienfaisance, en fait,

> est la plus *estimable* en elle-même […], et c'est ce qui rand les jours du plus bien-faizant ranplis de *douceur* et d'agrémant[57].

La douceur, à laquelle l'abbé consacre un petit ouvrage comprenant, entre autres, l'*Économie bienfaizante* – cette donnée montre que l'abbé rapproche déjà ces deux notions –, évoque sans doute le « doux commerce » qui semblerait trouver ici une de ses applications les plus remarquables : toutefois, il faut préciser que le discours de l'abbé ne traite de l'économie qu'en fonction de certains buts moraux et politiques bien déterminés. Le texte, qui envisage la douceur comme une sorte de civilisation, le montre également : « les hommes n'ont commancé à joüir tranquilemant de leurs biens que dans le tems où les mœurs se sont adoucies »[58].

---

di pace perpetua dell'abate di St. Pierre nei giudizi di Rousseau, Leibniz e Voltaire », *in Studies on Voltaire and The Eighteenth Century*, 1980, t. 1, p. 307-318 (*SVEC* 190).

52 CSP, « Origine des devoirs des uns envers les autres », *op. cit.*, p. 109.

53 *Ibid.*, p. 110.

54 *Ibid.*, p. 111.

55 CSP, *De la douceur*, Amsterdam, Briasson, 1740, p. 1.

56 *Ibid.*, p. 7.

57 *Ibid.*, p. 2. Nous soulignons.

58 *Ibid.*, p. 4. À la page 5, nous trouvons la « douceur dans le commerce », où, toutefois, « commerce » est à lire dans une acception plus étendue, comme nous le préciserons ensuite. Nous rappelons que ce petit ouvrage s'inspire directement du *Discours qui a remporté le prix d'éloquence à l'Académie française* en 1739, de M. Nicolas, avocat au Parlement, comme le montrent les nombreux passages que l'abbé a recopiés.

Dans les *Avantages que doit produire l'Agrandissement continuèl de la Ville capitale d'un État*, en soulignant l'importance du commerce entre les hommes – en rappelant que le terme « commerce » au XVIIIe siècle n'indique pas seulement la dimension économique qu'elle a prise ensuite[59] –, l'abbé ajoute :

> « Il y aprenent même dans la conversation, & par l'exercice de la *dispute* une chose très importante, c'est la manière de se faire mieux entendre, *et* de meiux former leurs demonstrations, car il ne suffit pas au grand génie et au bon citoyen d'inventer et de découvrir pour lui, il faut qu'il invente encore les moyens de *communiquer* aux autres ses découvertes [...]. Sans cette attention, il démontre pour deux ou trois lecteurs, il ne démontre pas pour deux ou trois mille ; ce qui cependant doit être le but du citoyen[60].

Non seulement, dans un autre texte, la dispute est présentée comme « nouvel éguillon pour approfondir davantage la matiere contestée », mais, surtout, « le désir d'être aplaudi » amène à l'émulation, dans le but de « surpasser ses pareils »[61].

Dans le *Projet pour perfectionner l'éducation*, aussi, Saint-Pierre attache la plus grande attention au thème des distinctions :

> « Après les plaisirs des sens ce sont les plaizirs de la gloire et de la distinction entre ses pareils, qui contribuent le plus à augmenter le bonheur de l'homme[62].

Maintenant, nous pouvons nous arrêter sur la seconde prémisse de sa théorie éducative et, à cet égard, nous avons déjà observé comment la conception de la nature humaine qui ressort des projets de Saint-Pierre relève d'un fort optimisme : il suffit de penser au concept d'« intérêt ». De plus, nous avons cité un passage où cet aspect découle de la comparaison avec les Anciens[63].

Le début du *Projet pour perfectionner l'éducation* propose une observation très intéressante sur la nature humaine, en donnant des indications sur ce en quoi consiste l'éducation :

---

59 Cet aspect est souligné dans l'étude d'Albert O. HIRSCHMAN, *The Passions and the Interests. Political Arguments for Capitalism before its Triumph*, Princeton, Princeton University Press, 1977.

60 CSP, « Avantages que doit produire l'Agrandissement continuèl de la Ville capitale d'un État », *in Ouvrajes de politique*, Rotterdam-Paris, J. D. Beman-Briasson, 1733, t. 4, p. 110. Nous soulignons.

61 CSP, « Avantage des Conférences Politiques », *in Ouvrajes de politique*, Rotterdam-Paris, J. D. Beman-Briasson, 1733, t. 4, p. 91.

62 CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, partie I, chap. 8, p. 40.

63 *Ibid.*, chap. 1, p. 9.

> “ Inutilement on chercheroit un autre but dans l'Éducation des hommes, que l'augmentation de leurs biens et la diminution de leurs maux ; ils sont portés dés leur naissance incessament et comme invinciblement vers ce but, c'est-à-dire qu'ils sont portés par leur nature à chercher le plaisir, et à éviter la douleur […] ; or comme il n'est pas possible de changer la nature des hommes, il ne s'agit, que de bien diriger ce penchant invincible en diminuant leurs erreurs sur ce qu'ils prenent pour des biens et pour des maux[64].

Cependant, au-delà de l'optimisme anthropologique, il existe un autre type d'optimisme, mais avec une portée bien plus marquée qui concerne le niveau « cosmologique », si l'on peut le définir de cette manière. Plus que d'une notion, il s'agit d'une conviction, à savoir une confiance dans le progrès irrésistible de la raison.

L'abbé a consacré à cette thèse un chapitre du onzième tome de ses *Ouvrajes de morale et de politique*, dont le titre est significatif : « Observations sur le progrèz continuël de la Raizon Universelle ».

Après avoir affirmé que « antre *Sajesse* et *Raison* » il y a « la même diféranse que l'on met ordinairement antre la Spéculation et la Pratique »[65], et après avoir montré qu'il y a « quatre sortes d'obstacles »[66] qui empêchent le passage de la première à la seconde – ce qui souligne l'importance que l'abbé attache à la dimension pratique de ses projets –, Saint-Pierre montre l'utilité des connaissances, tant du point de vue de l'individu que du rapport entre les anciens et les modernes.

Bien qu'il considère que le genre humain soit encore « dans l'anfance de la raison humaine »[67], Saint-Pierre soutient que l'humanité a déjà fait de remarquables avancées au cours de son évolution, comme le prouve indéniablement le passage suivant :

> “ Laissons donq aux esprits superficiels à borner la Raison humaine Universèle au poinct ou nous l'avons portée, mais ceux qui font réflexion sur le chemin qu'elle à déja fait depuis le dégré ou elle est chez les Castres d'aujourdhui voient que *cète augmantasion perpétuèle de Raison est sans bornes*, et que par conséquant les èfets étonans qu'elle produira un jour sur la terre pour l'augmantasion du bonheur des hommes, doivent être aussi infinimant plus grans que les prodigieux èfets que nous voions devant nos yeux par la comparaison des Arts, des Sianses et surtout de la Politique des Cafres à nos Arts, à nos Sianses et à nôtre Politique[68].

………………………………………..

64 *Ibid.*, p. 1-2.

65 CSP, « Observations sur le progrèz continuël de la Raizon Universelle », *op. cit.*, p. 257.

66 *Ibid.*, p. 258-259.

67 On trouve cette expression dans plusieurs passages des « Observations », *ibid.*, p. 275, 309 et 312-313.

68 *Ibid.*, p. 306. Nous soulignons.

En s'opposant à une vision cyclique de l'histoire qui évalue l'alternance du progrès et de la régression et en se fondant, en revanche, sur la comparaison des différences qu'il est possible de constater entre les Anciens et les Modernes, Saint-Pierre épouse une vision évolutionniste. De plus, il indique trois « obstacles au progrèz de la Sajesse » qu'il faut combattre : les guerres, les superstitions, qui sont fondées sur l'idée que « le janre humain dans son anfanse devoit être plus habile et plus saje que dans un age plus avansé », et « la crainte que peuvent avoir ceux qui gouvernent les États, que d'autres ne fassent du progrèz dans la sianse du Gouvernemant »[69]. Il croit qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir pour faire en sorte que le genre humain puisse continuer à se développer.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que la valorisation de l'intérêt est étayée par l'idée du progrès de la raison. À ce propos, il faut observer qu'un des mots les plus récurrents dans ses écrits est « perfectionnement ». Nous devons dégager une certaine foi dans le progrès à partir de cette intention réitérée de perfectionnement et ce n'est pas une observation superficielle : sinon, pourquoi aurait-il envoyé – comme nous l'avions déjà rappelé – son *Projet de paix perpétuelle* aux souverains d'Europe ?

Nous trouvons une confirmation de cet optimisme en nous replongeant dans l'ouvrage analysé au début de cette section, à savoir le *Projet pour perfectionner l'éducation*, et, plus particulièrement, dans sa structure.

En effet, dans la seconde section de cette contribution, nous n'avons volontairement pas traité de la troisième partie du *Projet pour perfectionner l'éducation*. Si la Préface se limite à dire qu'elle « donerai[t], par les réponses aux objections, les éclarcissemens les plus necessaires au sujet »[70], il s'agit néanmoins d'un tiers de l'ouvrage (environ 70 pages) où Saint-Pierre répond à plusieurs objections que le discours, développé tout au long des deux premières parties, aurait pu – à son avis – soulever.

Au-delà du contenu de ces objections et de l'étendue des argumentations et du fait même que les *objections*, les *avantages* et les *éclaircissements* peuvent apparaître excessifs, il faut mettre en évidence l'effort de Saint-Pierre quand il *démontre* comment son discours implique l'intérêt commun. En d'autres termes, il s'attarde sur ces objections parce qu'il croit que la démonstration rationnelle garantit, au niveau pratique également, la possibilité de sa mise en œuvre. C'est sur ce point que Rousseau montrera le désaccord le plus profond, en critiquant le réformisme de Saint-Pierre du point de vue de l'analyse de la nature humaine qu'il propose.

69 *Ibid.*, p. 279.
70 CSP, « Projet pour perfectionner l'éducation », *op. cit.*, « Préface ».

Saint-Pierre et l'éducation à l'âge des Lumières : l'agir humain dans la théorie politique de Rousseau

Comme on le sait, Rousseau, tout en ne sous-estimant pas la profondeur de la réflexion de l'abbé et en étant conscient du lien entre réforme sociale et analyse morale, a été, historiquement, le premier à critiquer Saint-Pierre en s'opposant précisément à sa vision de la nature humaine.

À l'automne 1754, il reçoit les ouvrages et les manuscrits de Saint-Pierre des mains du neveu de celui-ci. Il commence à y travailler en janvier 1756, en étudiant seulement les deux écrits les plus célèbres de l'abbé, c'est-à-dire le *Projet pour rendre la Paix perpétuelle en Europe* (1713) et le *Discours sur la Polysynodie* (1718), et il l'abandonne au cours de l'hiver 1758.

Si la critique que Rousseau a émise à l'encontre de l'abbé a été maintes fois soulignée par la littérature[71], il nous semble que c'est précisément cette critique qui montre la dette de Rousseau envers l'abbé en ce qui concerne sa conception de l'agir humain.

De fait, la moitié des *Écrits sur l'abbé de Saint-Pierre*, c'est-à-dire l'*Extrait* du projet de paix perpétuelle et son *Jugement*, portent sur le sujet que la seconde partie des *Institutions politiques*[72] aurait dû traiter : comme nous le savons, du projet de cet ouvrage seul le *Contrat social* – et peut-être certains *Fragments politiques* qui, malheureusement, sont très difficiles à dater – a vu le jour.

Nous considérons que nous ne sommes pas là en face d'une coïncidence : en d'autres termes, nous croyons qu'en s'occupant du problème de la paix, et donc du niveau international de la politique, Rousseau a pris la décision de ne pas achever les *Institutions politiques* parce que le modèle proposé pour la société politique nationale – c'est-à-dire le pacte du *Contrat social* – ne pouvait pas s'étendre au contexte international[73].

Considérons maintenant le portrait de l'abbé que l'on peut trouver dans les *Fragments politiques* :

---

71 Le rapport entre les deux auteurs a déjà fait l'objet d'études, à l'époque de l'édition des *Œuvres complètes* de Jean-Jacques Rousseau (5 vol., Paris, Gallimard, 1959-1995, collection « Bibliothèque de la Pléiade »), dans l'« Introduction » de Sven Stelling-Michaud. Voir aussi Giuseppe Angelo Roggerone, *Saint-Pierre e Rousseau. Confederazione, Democrazia, Utopia*, Milan, Franco Angeli, 1985, et Jean-Louis Lecercle, « L'abbé de Saint-Pierre, Rousseau et l'Europe », *Dix-huitième siècle*, 25, 1993, p. 23-38.

72 *Du Contrat social ou Principes du droit politique*, livre IV, chap. 9, *in* Jean-Jacques Rousseau, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, t. 3, 1964, p. 470.

73 Étant donné qu'il s'agit d'un travail sur Castel de Saint-Pierre, et non pas sur Rousseau, nous n'avons pas la possibilité de discuter ici de cette interprétation. Cependant, nous rappelons qu'il n'a jamais parlé d'un « Législateur » international, comme il l'a fait, en revanche, pour la société politique de l'État national (*Contrat social*, II, 7). À ce propos, nous nous permettons de renvoyer à notre article : « La figura del 'Législateur' nel pensiero politico di Rousseau », *Acme*, LX, 2007, p. 143-172.

> « L'abbé de Saint-Pierre bien faisant et *sans passion* sembloit un Dieu parmi les hommes […]. Sa bienfaisance n'étoit point celle d'un coeur sensible épris d'un ardent amour pour l'humanité. Elle étoit froide et méthodique comme lui. Il étoit bienfaisant et il excitoit tout le monde à l'être parce qu'il avoit trouvé par ses raisonnemens qu'il étoit bon qu'on le fut[74].

Ce passage ne doit pas être lu comme un jugement négatif, de la part du Genevois, sur l'humanité de l'abbé, mais plutôt comme une mise en exergue de son rationalisme : il arrive au point de le définir comme « le seul homme, peut-être, depuis l'existence du genre humain, qui n'eût d'autre passion que celle de la raison »[75].

Rousseau constate une convergence entre cet aspect de la personnalité de l'abbé et la connaissance de la nature humaine que ce dernier montre dans ses écrits, comme ce passage le prouve :

> « Son defaut étoit moins de nous regarder comme des enfans que de nous parler comme à des hommes[76].
> Les h[ommes], disoit-il, sont comme les enfans: il faut leur répetér cent fois la même chose pour qu'il[s] la retiennent. Mais un enfant à qui l'on dit la même chose deux fois, baille la seconde et n'écoute plus si on ne l'y force. Or comment force-t-on les grands enfans d'écouter si ce n'est par le plaisir de la lecture ? L'Abbé de Saint-Pierre en négligeant de plaire aux lecteurs alloit donc contre ses propres principes[77].

Ainsi qu'il est indiqué de manière évidente et exemplaire, le moyen le plus efficace pour parler aux princes est de les prendre pour des « enfans beaucoup plus enfans que les autres [hommes][78] » ; ce n'est pas une argumentation logique, voire rationnelle, mais « une autorité d'un autre ordre », un discours qui « puisse entraîner sans violence et persuader sans convaincre », comme le déclare Rousseau dans le portrait qu'il dresse du « Législateur » dans le *Contrat social*[79].

Pour résumer, selon Rousseau il existe une contradiction, chez Saint-Pierre, entre la déclaration – qui revient à plusieurs reprises dans son œuvre – selon laquelle les hommes sont comme des enfants –, et le rationalisme extrême qui marque ses projets de réforme – comme cela apparaît dans le *Projet pour perfectionner l'éducation* analysé

………………………………………..

74 Jean-Jacques ROUSSEAU, *Fragments et notes sur l'abbé de Saint-Pierre*, chap. 11, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, t. 3, 1964, p. 659. Nous soulignons.

75 *Les Confessions*, livre IX, *in* Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, t. 1, 1959, p. 422-423.

76 *Fragments et notes sur l'abbé de Saint-Pierre*, *op. cit.*, chap. 7, p. 658. Nous soulignons.

77 *Ibid.*, p. 658-659. Voir aussi le texte des *Confessions*, livre IX : « [I]l est étonnant que l'abbé de Saint-Pierre, qui regardoit ses lecteurs comme de grands enfans, leur parlât cependant comme à des hommes, par le peu de soin qu'il prenoit de s'en faire écouter. » Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, t. 1, 1959, p. 407.

78 *Fragments et notes sur l'abbé de Saint-Pierre*, *op. cit.*, chap. 15, p. 662.

79 *Du Contrat social*, *op. cit.*, livre II, chap. 7, p. 383.

précédemment – où il prend en considération presque toutes les objections possibles à ses thèses, en demeurant à un niveau strictement rationnel.

Maintenant, il nous semble intéressant de citer les deux passages suivants de Rousseau à propos de Saint-Pierre :

> « C'eut été un homme très sage *s'il n'eût eu la folie* de la raison. Il sembloit ignorer que les princes comme les autres hommes ne se mènent que par leurs passions et ne raisonnent que pour justifier les sottises qu'elles leur font faire[80].
> L'erreur de la plupart des moralistes fut toujours de prendre l'homme pour un être essentiellement raisonnable. L'homme n'est que un être sensible qui consulte uniquement ses passions pour agir, et à qui la raison ne sert qu'à pallier les sottises qu'elles lui font faire[81].

Les passions comme causes des actions humaines, la fonction de la raison et, enfin, l'utilisation du terme « sottises » nous amènent à soutenir que, selon toute probabilité, la composition de ces deux passages remonte à la même période, et que dans le second, Rousseau a mis en lumière le rapport intrinsèque entre la question de l'agir humain et la conception de nature humaine qui en est la source.

À ce stade, si l'on émet des conclusions quant à l'importance de la lecture des ouvrages de Castel de Saint-Pierre sur l'évolution de la pensée de Rousseau, on peut penser que ce dernier a trouvé une confirmation, dans les ultimes textes, d'une thèse qu'il était en train d'élaborer depuis longtemps ; il suffit de songer à sa lecture des *Lois* platoniques. Rousseau en a tenu compte, en particulier, dans les moyens du législateur que nous trouvons dans le *Contrat social*, et également dans les deux ouvrages qui, d'une certaine façon, semblent être une éventuelle réalisation de la théorie politique exposée dans l'ouvrage de 1764. De fait, le *Projet de constitution pour la Corse* et, surtout, les *Considérations sur les gouvernements de Pologne*[82] témoignent d'un intérêt grandissant dans la philosophie politique de Rousseau pour la dimension pratique.

En ce qui concerne plus directement le rapport entre les deux auteurs, nous pouvons avancer que l'un des avantages principaux dont Rousseau a tiré profit dans l'étude de l'œuvre de Castel de Saint-Pierre se trouve précisément dans la maturation de sa vision de l'agir humain, et cela – nous le croyons – a contribué à donner à la pensée politique

[80] *Fragments et notes sur l'abbé de Saint-Pierre*, *op. cit.*, chap. 3, p. 657-658. Il faut remarquer que Rousseau a souligné la partie qui, dans le texte, est en italique, vraisemblablement parce qu'il souhaitait s'en rappeler au moment de composer la biographie de Saint-Pierre qui aurait dû se trouver au commencement de l'ouvrage, c'est-à-dire avant la partie sur les deux œuvres étudiées de l'abbé.

[81] *Fragments politiques*, XVI, 1, *in* Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, t. 3, 1964, p. 554.

[82] Voir, notamment, le chapitre II, intitulé « Esprit des anciennes institutions », de ce dernier ouvrage, où Rousseau souligne les moyens du Législateur (*ibid.*, p. 956-959).

du Genevois une dimension pratique très accentuée qui a abouti à mettre en évidence le caractère erroné des interprétations utopistes de sa société politique.

Émile ou de l'éducation, traité ou roman ou rêverie ?

□ Michel TERMOLLE

Depuis 1752, Jean-Jacques Rousseau médite sur l'éducation, sans toutefois avoir en vue un ouvrage déterminé ; c'est vraisemblablement en octobre ou en novembre 1757 qu'il forme son projet d'écrire cet œuvre. En 1760, la rédaction est quasi terminée et Rousseau déclare au théologien genevois Jacob Vernet : « Il me reste à publier une espèce de traité d'éducation plein de mes rêveries accoutumées. »[1] C'est la première apparition du mot « rêveries » à propos d'*Émile ou de l'éducation*.

En juin 1761, après avoir confessé l'abandon de ses cinq enfants à Mme de Luxembourg, il lui écrit :

> « Depuis plusieurs années, le remords trouble mon repos [...]. Les idées dont ma faute a rempli mon esprit ont contribué en grande partie à me faire méditer le *Traité de l'Éducation*[2].

À l'issue d'une visite à Rousseau, le 6 septembre 1761, le pasteur Leonhard Usteri, fondateur de l'école des filles de Zurich, lui écrit :

---

1 Les écrits de Jean-Jacques Rousseau sont cités dans les éditions suivantes : *OCR* = Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éds), *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Gallimard, 5 vol., 1959-1995 (collection « Bibliothèque de la Pléiade ») : le sigle est suivi du tome et de la page. *CC* = Ralph Alexander Leigh (éd.), *Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau*, Genève-Oxford, Voltaire Foundation, 1965-1998, 52 vol. Le sigle est suivi du numéro de la lettre. Rousseau à Jacob Vernet, le 29 novembre 1760, *CC*, lettre 1176.

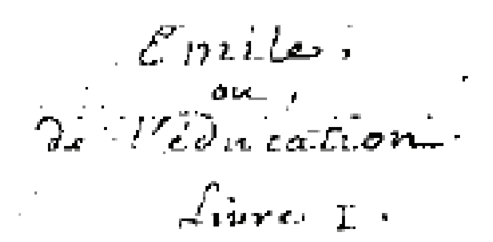
2 Rousseau à Mme de Luxembourg, le 12 juin 1761, *CC*, lettre 1430.

> « Votre *Traité sur l'Éducation*[3] occupe presque toujours mon esprit, depuis que vous m'avez fait le plaisir de m'en donner une idée. J'admire vos connaissances profondes du cœur et de l'esprit des enfants. La manière de les amener par eux-mêmes et pour ainsi dire par le sentiment seul à la connaissance de leurs devoirs et à l'habitude de s'y soumettre : c'est bien là, la méthode pour former les hommes tels qu'ils doivent être[4].

En 1762, avec son *Émile*, Jean-Jacques Rousseau aborde l'un des thèmes les plus sensibles de la philosophie des Lumières : l'éducation. Dans la préface[5] de son ouvrage, tout de go, il déclare :

> « Malgré tant d'écrits, qui n'ont, dit-on, pour but que l'utilité publique, la première de toutes les utilités, qui est l'art de former des hommes, est encore oubliée. Mon sujet était tout neuf après le livre de Locke, et je crains fort qu'il ne le soit encore après le mien[6].

Le 12 février 1762, Rousseau communique à l'éditeur parisien Nicolas-Bonaventure Duchesne le titre qu'il souhaite voir à la tête de son ouvrage : « J'ai mis à la tête du manuscrit le titre et l'épigraphe que doit porter le premier volume. »[7]



Manuscrit d'*Émile ou de l'éducation*

Le 26 mars 1762, Jean-Jacques Rousseau rappelle le choix du titre à Nicolas-Bonaventure Duchesne : « Quoique j'aie marqué, Monsieur, celui des deux titres que

---

3 Les deux hommes se sont rencontrés à Montmorency au début du mois de septembre. Rousseau lui a lu quelques extraits de son ouvrage. Voir la lettre de Rousseau à Usteri, le 13 septembre 1761, *CC*, lettre 1492.

4 Leonhard Usteri à Rousseau, le 6 septembre 1761, *CC*, lettre 1489, dans laquelle Usteri discutait de certains exemples présentés par Rousseau.

5 La Préface ne figure dans aucun des manuscrits d'*Émile*, elle a été rajoutée pour l'impression, dans le but de défendre l'ouvrage contre les attaques que Rousseau et surtout son libraire considéraient comme très probables. Ce n'est qu'au début du mois d'avril 1762 que l'importance de celle-ci leur est apparue.

6 *Émile ou de l'éducation*, Préface, *OCR*, t. 4, [p. 241].

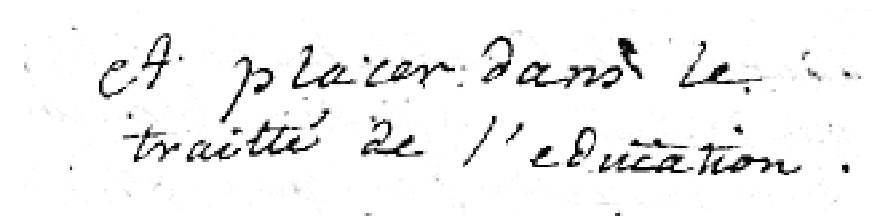
7 Rousseau à Nicolas-Bonaventure Duchesne, le 12 février 1762, *CC*, lettre 1674.

je préférais comme le plus simple » ; nonobstant cela, il ajoute : « [L]e choix m'est indifférent, et je m'en rapporte absolument là-dessus à votre goût. »[8]

Jean-Jacques Rousseau, apologiste du sentiment, propose ainsi un plan d'éducation ou un traité d'éducation tout à fait original, dans lequel il retire l'enfant loin de la vie sociale et de ses mesquineries, afin de le préserver des perversions du monde. Certes, il appert qu'*Émile ou de l'éducation* est alors et se trouve toujours aujourd'hui être un livre unique – en son genre –, à la fois traité d'éducation, roman de formation et essai de métaphysique, mais un livre hybride. Toutefois, dans ses commentaires à propos de son œuvre, Rousseau use alternativement des termes traités, roman et rêverie. Il en est de même dans les lettres et les commentaires de ses contemporains.

Émile ou de l'éducation qualifié de traité par Jean-Jacques Rousseau

Dans une note manuscrite relative aux professeurs de Genève et de Paris[9] transcrite dans ses premiers brouillons rédigés vers 1750, peut-être pour son *Discours sur les sciences et les arts*[10], il note : « A placer dans le traitté de l'éducation ». Ces mots se trouvent en effet au *f°* 31 *v°* du recueil des manuscrits de Jean-Jacques Rousseau BPU Neuchâtel Ms.R. 8[11]. Ce manuscrit de la bibliothèque de Neuchâtel se trouve relié dans un cahier où Jean-Jacques Rousseau a noté les passages de ses lectures qui lui paraissaient bons à conserver.



BPU Neuchâtel. © Fonds Jean-Jacques Rousseau, MsR 18 f° 31 v°.
© Michel Termolle.

[8] Rousseau à Nicolas-Bonaventure Duchesne, le 26 mars 1762, *CC*, lettre 1722.

[9] Cette note a été utilisée par Rousseau au premier livre d'*Émile ou de l'éducation*, *OCR*, t. 4, p. 250. « Je n'envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu'on appelle Collèges*. * Il y a dans l'Académie de Genève et dans l'Université de Paris des Professeurs que j'aime, que j'estime beaucoup, et que je crois très capables de bien instruire la Jeunesse, s'ils n'étaient forcés de suivre l'usage établi. J'exhorte l'un d'entr'eux à publier le projet de réforme qu'il a conçu. L'on sera peut-être enfin tenté de guérir le mal, en voyant qu'il n'est pas sans remède. » Cette note n'a été placée que dans le manuscrit destiné à l'impression de l'ouvrage. BPU Genève Ms. fr. 205.

[10] Dans ce premier *Discours*, Rousseau a, en effet, déjà attaqué les collèges. Voir *OCR*, t. 3, III, p. 24.

[11] BPU Neuchâtel. Fonds Jean-Jacques Rousseau, MsR 18, *f°* 31 *v°*. Cette note n'a été placée que dans le manuscrit destiné à l'impression de l'ouvrage.

Le 21 décembre 1760, à Hippolyte-Louis Guérin, il exprime son souhait d'édition d'*Émile ou de l'éducation* : « [M]on traité de l'éducation doit ce me semble être donné à part. »[12]

Dans le corpus d'*Émile*, Jean-Jacques utilise lui-même le terme « traité » :

> « Ce traité fait d'avance suppose un accouchement heureux, un enfant bien formé, vigoureux et sain[13].

> « Je ne crois pas qu'Émile ait besoin du bureau. Parlerai-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation[14].

> « Cependant il n'est pas rare de voir des hommes changer de physionomie à différents âges. J'en ai vu plusieurs dans ce cas, et j'ai toujours trouvé que ceux que j'avais pu bien observer et suivre avaient aussi changé de passions habituelles. Cette seule observation bien confirmée me paraîtrait décisive, et n'est pas déplacée dans un traité d'éducation, où il importe d'apprendre à juger des mouvements de l'âme par les signes extérieurs[15].

Afin de distinguer son traité des autres traités, dans le livre cinquième d'*Émile*, il annonce :

> « On nous donne dans les traités d'éducation de grands verbiages inutiles et pédantesques sur les chimériques devoirs des enfants ; et l'on ne nous dit pas un mot de la partie la plus importante et la plus difficile de toute l'éducation : savoir la crise qui sert de passage de l'enfance à l'état d'homme. Si j'ai pu rendre ces essais utiles par quelque endroit, ce sera surtout pour m'y être étendu fort au long sur cette partie essentielle omise par tous les autres, et pour ne m'être point laissé rebuter dans cette entreprise par de fausses délicatesses, ni effrayer par des difficultés de langue[16].

Le 12 juin 1761, à Mme de Luxembourg, après lui avoir confessé l'abandon de ses cinq enfants, il concède :

---

12 Rousseau à Hippolyte-Louis Guérin, le 21 décembre 1760, *CC*, lettre 1201.

13 *Émile ou de l'éducation*, livre I, *OCR*, t. 4, p. 268.

14 *Ibid.*, livre II, *OCR*, t. 4, p. 358. Pierre Burgelin ajoute un commentaire : « Ces "niaiseries" témoignent bien qu'*Émile* ne veut pas être un traité de pédagogie. »

15 *Ibid.*, livre IV, *OCR*, t. 4, p. 516.

16 *Ibid.*, livre V, *OCR*, t. 4, p. 177.

> « Les idées dont ma faute a rempli mon esprit, ont contribué en grande partie à me faire méditer le Traité de l'éducation, et vous y trouverez, dans le livre premier, un passage qui peut vous indiquer cette indisposition[17].

Dans la *Lettre à Christophe de Beaumont*, Rousseau écrit : « mon plan d'éducation »[18]. De même, dans le *Mandement*, l'archevêque de Paris déclare lui aussi : « Nous ne vous avons exposé, M*. T. C. F. qu'une partie des impiétés contenues dans ce Traité de l'ÉDUCATION. »[19]

En janvier 1762, dans sa deuxième *Lettre à M. de Malesherbes* :

> « Tout ce que j'ai pu retenir de ces foules de grandes vérités qui dans un quart d'heure m'illuminèrent sous cet arbre, a été bien faiblement épars dans les trois principaux de mes écrits, savoir ce premier Discours, celui sur l'Inégalité et le Traité de l'éducation, lesquels trois ouvrages sont inséparables et forment ensemble un même tout[20].

Dans sa correspondance[21] relative à *Émile ou de l'éducation* avec les éditeurs amstellodamois Marc-Michel Rey et Jean Néaulme, le terme « traité » apparaît toujours pour désigner son ouvrage :

À Marc-Michel Rey,

– le 31 octobre 1761 : « À l'égard des entreprises dont vous me parlez je n'y puis songer qu'après m'être débarrassé du traité de l'éducation qui n'est pas encore en train »[22] ;
– le 23 décembre 1761, en *post-scriptum*, Rousseau plaçait : « J'ai vu quelques feuilles du traité de l'éducation, mais il va très lentement »[23] ;

---

[17] Rousseau à Mme de Luxembourg, le 12 juin 1761, *CC*, lettre 1430.

[18] *Lettre à Christophe de Beaumont*, *OCR*, t. 4, p. 937.

[19] Voir *Mandement de Monseigneur l'Archevêque de Paris, portant condamnation d'un Livre qui a pour titre* : Émile, ou de l'Éducation, *par J. J. Rousseau, citoyen de Genève. À Amsterdam, chez Jean Néaulme, libraire, 1762*, Paris, C. F. Simon, 1762, p. 17.

[20] *Lettre à M. de Malesherbes*, deuxième lettre, le 12 janvier 1762, *CC*, lettre 1633.

[21] Voir à ce propos Michel TERMOLLE, « La construction d'*Émile ou de l'éducation* au travers de sa correspondance », *in* Christophe VAN STAEN (éd.), *Jean-Jacques Rousseau (1712-2012). Matériaux pour un renouveau critique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2012, p. 93-118 (collection « Études sur le XVIIIe siècle », 40) ; Anne-France GRENON, « Les correspondants de Rousseau et l'*Émile* », *in* Pol DUPONT et Michel TERMOLLE (éds), *Émile ou de la praticabilité de l'éducation*, actes du colloque international de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Mons-Hainaut, 6, 7 et 8 mai 2004, Mons-Tournai, Université Mons-Hainaut/Haute École Provinciale du Hainaut occidental (HEPHO), 2005, p. 135-142.

[22] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 31 octobre 1761, *CC*, lettre 1531.

[23] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 23 décembre 1761, *CC*, lettre 1604.

- le 27 décembre 1761 : « Je crois que vous prenez un excellent parti en vous hâtant d'imprimer afin que cet ouvrage [= *Du contrat social*] paraisse avant le traité de l'éducation »[24] ;
- le 30 décembre 1761 : « Il ne tient qu'à vous que l'ouvrage que vous imprimez se publie et fasse son effet avant que le traité de l'éducation soit en état de paraître »[25] ;
- le 11 février 1762, il écrit : « Les deux premiers volumes du traité de l'éducation seront achevés d'imprimer ici »[26] ;
- Le 25 février 1762 : « Les difficultés que vous me proposez, mon cher Rey, dans votre dernière lettre sans date, me font renoncer au projet que j'avais formé au sujet du traité de l'éducation »[27] ;
- le 11 mars 1762 : « Je crains que le Traité de l'éducation ne puisse achever de s'imprimer ici »[28] ;
- le 18 mars 1762 : « Je vois que vous vous opposez au privilège que sollicite M. Néaulme pour le Traité de l'éducation »[29] ;
- le 4 avril 1762 : « Vous faites votre envoi par mer, il n'arrivera jamais avant que le Traité de l'éducation paraisse du moins en partie »[30] ;
- le 9 mai 1762 : « Souvenez-vous que si cet ouvrage [= *Du contrat social*] paraît ici en même temps que le Traité de l'éducation et qu'il [= Malesherbes] en soit offusqué, ce sera bien votre faute »[31].

À Jean Néaulme, le 13 novembre 1762, à propos de l'édition hollandaise d'*Émile*, Rousseau annonce :

> “ Le frontispice dont vous m'avez envoyé l'épreuve me paraît assez bien gravé, mais je le trouve bien pompeux dans ses promesses. Ces magnifiques annonces ne sont point de mon goût. Celui qui veut aller à l'immortalité tâche de faire ce qu'il faut pour cela sans rien dire, et il a raison, car on n'en croit pas aux auteurs sur leur parole. Je trouve plaisant aussi que vous m'ayez fait commencer mon livre par un solécisme. Ceux qui savent que j'ai un peu étudié ma langue verront bien que ce titre Traité d'éducation n'est pas de moi[32].

[24] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 27 décembre 1761, *CC*, lettre 1614.

[25] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 30 décembre 1761, *CC*, lettre 1616.

[26] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 11 février 1762 (dans le manuscrit de J.-J. Rousseau, la lettre est datée par erreur du 18 février), *CC*, lettre 1672.

[27] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 25 février 1762, *CC*, lettre 1694.

[28] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 11 mars 1762, *CC*, lettre 1707.

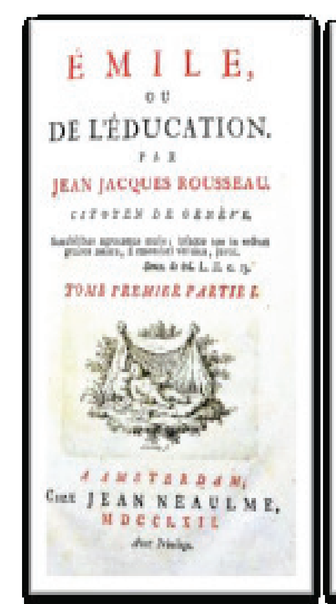
[29] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 18 mars 1762, *CC*, lettre 1715.

[30] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 4 avril 1762, *CC*, lettre 1731.

[31] Rousseau à Marc-Michel Rey, le 9 mai 1762, *CC*, lettre 1767.

[32] Rousseau à Jean Néaulme, le 13 novembre 1762, *CC*, lettre 2297.

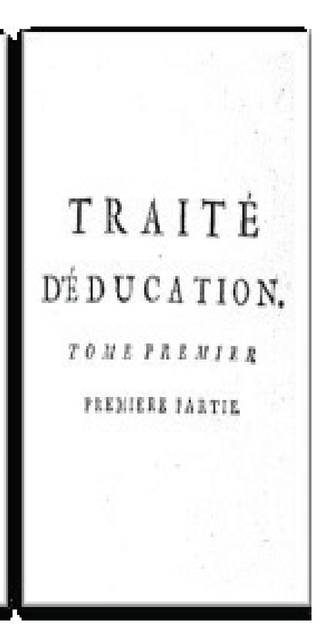
En effet, dans son édition en deux tomes présentant en page de titre l'adresse éditoriale en rouge/noir : A AMSTERDAM / CHEZ JEAN NEAULME, / M D C C L X I I., l'éditeur hollandais a placé un frontispice gravé par J. van Schley dont le titre est T R A I T É / D' ÉDUCATION. Selon Rousseau, il aurait fallu *Traité de l'éducation* même si « l'un ou l'autre se dit ou se disent ».


É M I L E,
OU
DE L'ÉDUCATION.
PAR
JEAN JACQUES ROUSSEAU,
CITOYEN DE GENÈVE.
TOME PREMIER PARTIE I.
A AMSTERDAM,
CHEZ JEAN NEAULME,
MDCCLXII.
Avec Privilège.

Page de titre



Frontispice dont la légende est « TRAITÉ D'ÉDUCATION. Consacré au Tems »


TRAITÉ
D'ÉDUCATION.
TOME PREMIER
PREMIERE PARTIE.

Page de faux-titre
© Collection particulière[33]

Toutefois, dans cette édition de Néaulme, les titres courants de cette édition sont :

É M I L E, / OU DE L'ÉDUCATION[34]

Le 20 mai 1762, Néaulme, qui n'a absolument pas anticipé l'insatisfaction de Rousseau, a toutefois déjà tenté des excuses dans une lettre à Rousseau.

> « Vous auriez souhaité que mon titre [= faux-titre] du Traité de l'Éducation n'eut pas servi à mon édition *in 8º*, mais je l'ai su trop tard ; la feuille était déjà sous presse[35], et j'espère que vous trouverez que j'ai prévenu et que j'ai

[33] Tandis que les éditions de Nicolas-Bonaventure Duchesne ne comportent pas de page de faux-titre.
[34] Il n'en est pas de même dans l'édition de Marc-Michel Rey, voir ci-après.
[35] Voir ci-devant, les reproductions du frontispice et de la page de faux-titre.

> ménagé votre délicatesse autant qu'il m'a été possible. Si tout cela vous déplait, je vous en fais excuses, je vous en demande pardon, mais j'aurais été bien mortifié d'avoir fait cette dépense inutilement[36].

Toutefois, dans toute sa correspondance avec Jean-Jacques Rousseau, Jean Néaulme utilise continûment la dénomination « traité ». Ainsi, dans sa lettre à Rousseau du 22 mai 1762, il se réjouit d'avoir entrepris ce travail d'édition et lui signifie son admiration, et lui écrit : « Persuadé que j'étais de l'excellence d'un Traité sur l'Éducation écrit de votre main, je l'ai entrepris avec ardeur et avec joie. » Il ajoute même : « J'ai lu avec plaisir votre Excellent Traité d'éducation. »[37]

D'autre part, dans la correspondance que Jean-Jacques Rousseau adresse à Nicolas-Bonaventure Duchesne, le mot « traité » n'est jamais utilisé. Quand il lui écrit à propos de l'impression et de la mise en page des feuilles envoyées ou reçues ou des erreurs, il n'utilise pas le mot « traité », mais « ouvrage », voire « mon ouvrage ». La seule affectation apparaît dans la rédaction des « Propositions de J. J. Rousseau au Sr Duchesne » présentée le 30 novembre 1761 : « 3. Si le Sr Duchesne veut garder le traité de l'éducation, qu'il le garde sous une de ces deux conditions à son choix. »[38]

Le 9 juin 1762, le Parlement de Paris condamne l'*Émile* à être lacéré et brûlé ; le même jour, le premier président Molé écrit : « MM. les Gens du Roy, Monsieur, ont dénoncé ce matin à la Grande Chambre un livre imprimé à La Haye qui porte le titre traité de l'Éducation. »[39]

Nous ne savons pas à qui est adressée cette lettre du président Molé. Qui est ce « Monsieur » ? Selon R. A. Leigh, ce destinataire inconnu serait Sartine, lieutenant général de police. Il s'agit toutefois de l'édition parisienne de Duchesne dont le titre est *Émile ou de l'éducation*, et non *Traité d'éducation* comme indiqué dans cette lettre.

Les lettres des lecteurs d'*Émile ou de l'éducation* adressées à Rousseau témoignent que l'ouvrage a bien été accueilli comme un traité d'éducation. Toutefois, dans leur majorité, « les lecteurs de l'*Émile* n'ont pas instauré une relation épistolaire avec Rousseau pour discuter le traité d'éducation, le critiquer, mais pour le mettre en application, se l'appliquer, se le pratiquer »[40].

---

36 Jean Néaulme à Rousseau, le 20 mai 1762, *CC*, lettre 1783.

37 Jean Néaulme à Rousseau, le 22 mai 1762, *CC*, lettre 1789.

38 Rousseau à Nicolas-Bonaventure Duchesne, le 30 novembre 1761, *CC*, lettre 1572.

39 Le premier président du Parlement de Paris Mathieu-François Molé à M***, le 9 juin 1762, *CC*, lettre 1849. L'arrêt de la Cour du Parlement de Paris du 9 juin 1762 annonce pourtant : « [U]n imprimé en quatre volumes *in-octavo*, intitulé : Émile ou de l'Éducation » et de même dans la lettre du procureur général Joly de Fleury au chancelier de Lamoignon. Tandis que dans les registres du petit Conseil de Genève (11 et 18 juin 1762) : « Émile ou Traité de l'Éducation », mais quand le procureur général Jean-Robert Tronchin tire les conclusions sur l'*Émile* de Rousseau, on lit : « Émile, c'est-à-dire le Traité de l'Éducation ».

40 Anne-France Grenon, « Les correspondants de Rousseau et l'*Émile* », *op. cit.*, p. 135.

Deux ans après la publication de l'ouvrage, à Philibert Cramer[41] qui a jugé le système de l'*Émile* comme étant « utopiste » et peu adapté aux conditions actuelles, Rousseau répond :

> « Vous dites très bien qu'il est impossible de faire un Émile. Mais je ne puis croire que vous preniez le livre qui porte ce nom pour un vrai traité d'éducation. C'est un ouvrage assez philosophique, sur le principe avancé par l'auteur dans d'autres écrits, que l'homme est naturellement bon. Pour accorder ce principe avec cette autre vérité non moins certaine que les hommes sont méchants, il fallait dans l'histoire du cœur humain montrer l'origine de tous les vices. C'est ce que j'ai fait dans ce livre souvent avec justesse, quelquefois avec sagacité[42].

Plus tard, dans le livre XII des *Confessions*, évoquant son « remord » et « son aveu public » de l'abandon de ses enfants, il utilise l'appellation « traité » :

> « En méditant mon Traité de l'éducation, je sentis que j'avais négligé des devoirs dont rien ne pouvait me dispenser. Le remord enfin devint si vif, qu'il m'arracha presque l'aveu public de ma faute au commencement de l'*Émile* ; et le trait même est si clair, qu'après un tel passage il est surprenant qu'on ait eu le courage de me la reprocher[43].

Dans les *Dialogues*, le personnage du Français définit l'ouvrage de l'*Émile* comme un traité :

> « L'*Émile* en particulier, ce livre tant lu si peu entendu et si mal apprécié n'est qu'un traité de la bonté originelle de l'homme, destiné à montrer comment le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors et l'altèrent insensiblement[44].

À propos de la dénomination « Traité de l'éducation » par Marc-Michel Rey

Contrairement à Duchesne – ou plus exactement Guy, pour Duchesne –, qui n'a jamais utilisé le terme « traité de l'éducation » dans sa correspondance avec Rousseau, Marc-

---

41 Philippe Cramer à Rousseau, le 9 octobre 1764, *CC*, lettre 3552.

42 Rousseau à Philippe Cramer, le 13 octobre 1764, *CC*, lettre 3564.

43 *Les Confessions*, livre XII, *OCR*, t. 1, p. 594.

44 *Rousseau juge de Jean-Jacques. Dialogue troisième*, *OCR*, t. 1, p. 934.

Michel Rey, dans ses lettres relatives à l'édition d'*Émile ou de l'éducation*, emploie toujours le mot « traité » :

- le 22 octobre 1761 : « On m'a assuré que Du Chesne à Paris imprimait votre Traité de l'éducation »[45] ;
- le 1er février 1762 : « J. Néaulme, qui est le plus ancien de notre librairie, en parlant du Traité de l'éducation, me dit […] »[46] ;
- le 18 février 1762 : « Ayant ouï dire depuis peu que Mr J. Néaulme veut prendre un privilège pour le Traité de l'éducation »[47] ;
- le 22 février 1762 : « Si vous ne pouvez pas réussir à faire imprimer votre Traité de l'éducation comme vous le voulez, laissez-le faire comme on voudra ; je m'offre à publier ce que vous voudrez à ce sujet »[48] ;
- le 3 mars 1762 : « Je vous ai mandé, mon cher Rousseau, ce que je pensais au sujet du Traité de l'éducation. Néaulme prenant un privilège pour cet ouvrage, il faudrait de nécessité changer le titre de la suite, ensuite voir s'il y aurait moyen d'obtenir l'entrée »[49] ;
- le 6 mars 1762 : « Je compte, de façon ou d'autre, en pouvoir faire autant de cette suite du Traité de l'éducation, moyennant que vous en changiez le titre »[50] ;
- le 17 mars 1762 : « Le privilège de J. Néaulme sur le Traité de l'éducation m'empêche de rien entreprendre sous ce nom, mais si vous le changez, je puis le faire en sûreté »[51] ;
- le 25 mars 1762 : « Mr Néaulme, avec son privilège sur le traité de l'éducation, est absolument maître de cet objet et personne ne peut l'imprimer dans ce pays qu'après un accommodement préalable avec lui »[52] ;
- le 8 avril 1762 : « Mr Néaulme m'a fait voir votre manuscrit [= sans doute votre œuvre imprimée ?] et l'impression qu'il en fait : elle n'est pas aussi belle que je l'aurais souhaité pour vous. J'espère que nous nous accommoderons pour l'insérer dans vos Œuvres »[53] ;
- le 28 avril 1762 : « Je n'ai point vu Mr Néaulme depuis quelque temps : je sais qu'il continue l'impression du Traité de l'éducation en grand *in 8o* »[54].

[45] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 22 octobre 1761, *CC*, lettre 1519.
[46] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 1er février 1762, *CC*, lettre 1661.
[47] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 18 février 1762, *CC*, lettre 1684.
[48] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 22 février 1762, *CC*, lettre 1689.
[49] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 3 mars 1762, *CC*, lettre 1700.
[50] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 6 mars 1762, *CC*, lettre 1703.
[51] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 17 mars 1762, *CC*, lettre 1714.
[52] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 25 mars 1762, *CC*, lettre 1721.
[53] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 8 avril 1762, *CC*, lettre 1737.
[54] Marc-Michel Rey à Rousseau, le 28 avril 1762, *CC*, lettre 1756.

Le 9 juin 1762, le Parlement de Paris condamne *Émile ou de l'éducation* à être lacéré et brûlé. Dans la *Gazette d'Utrecht*[55] du 21 juin 1762, on peut lire l'annonce de la condamnation de l'édition de Duchesne, le titre indiqué pour cet ouvrage est : ÉMILE OU TRAITÉ DE L'ÉDUCATION.

On a publié ici, ſamedi dernier, l'Arrêt du Parlement qui condamne EMILE *ou* TRAITE' DE L'EDUCATION, Ouvrage ſéduiſant de Mr. J. J. *Rouſſeau*, célebre Citoyen de *Geneve*, à être lacéré & brûlé par l'Exécuteur de la Haute-Juſtice ; qui ordonne que l'Au-

Gazette d'Utrecht du 21 juin 1762.

Jean Néaulme ayant accepté de céder son privilège à Marc-Michel Rey, celui-ci peut ainsi publier une édition *in* 12° d'*Émile*. Le 17 juin, il informé Rousseau que cette impression hollandaise commencera sans tarder.

De la sorte, la *Gazette d'Utrecht* du 28 juin 1762 annonce une édition d'*Émile ou de l'éducation in* 8° et une autre *in* 12° « pour faire suite aux Œuvres qu'il a imprimées avec privilège »[56]. Dans cet article, le titre de l'ouvrage est bel et bien *Émile ou de l'éducation*.

Marc-Michel REY, *Libraire à* Amſterdam, *a imprimé & il publie le* CONTRACT SOCIAL *ou* Principes du Droit Politique *par Mr* J. J. ROUSSEAU, *Citoyen de* Geneve, 1 *vol. grand in-8°. Le même Libraire, ayant acheté de J.* Neaulme *ſon droit de copie avec privilège ſur* EMILE *ou* de l'Education, *par le même Auteur, avertit qu'il en débitera le 1er Juillet une Edition en 4 vol. in-8° avec figures & enſuite une in-12° pour faire ſuite aux Œuvres qu'il a imprimées avec privilege.*

Gazette d'Utrecht du 28 juin 1762.

En 1769, Marc-Michel Rey réédite les *Œuvres de Jean Jaques* [*sic*] *Rousseau*[57] en onze volumes dans les deux formats in 8° et *in* 12°. Tous les volumes sont datés 1769 hormis

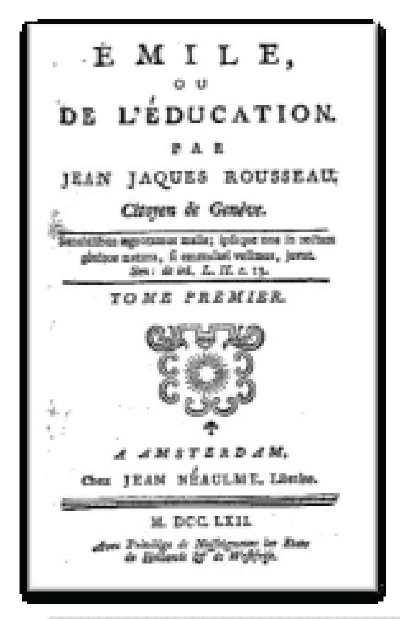
[55] *Gazette d'Utrecht* du 21 juin 1762.

[56] *Gazette d'Utrecht* du 28 juin 1762. Tandis que l'annonce dans le numéro du 21 juin présente l'ouvrage : *Émile ou Traité de l'éducation*.

[57] Les vignettes des pages de titre sont signées : « N.v.d. Meer Jun. *fecit* », soit Noach Van der Meer le Jeune (1740-1822).

les tomes d'*Émile ou de l'éducation* « Jean Néaulme Amsterdam 1762 ». Mais dans cette édition de 1769 datée 1762, les titres courants de ces tomes sont :

TRAITÉ / DE L'ÉDUCATION.



ÉMILE,

OU

DE L'ÉDUCATION.

PAR

JEAN JAQUES ROUSSEAU,

Citoyen de Genève.

TOME PREMIER.

A AMSTERDAM,

Chez JEAN NÉAULME, Libraire.

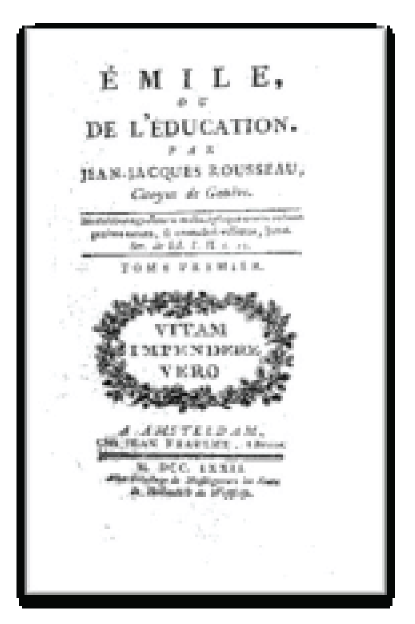
M. DCC. LXII.

Émile ou de l'éducation, t. 1, 1762 (rééd. 1769).
© Collection particulière.

Jean-Marie Barret réalise une contrefaçon[58] de cette édition en onze volumes qui reproduisent le recueil de M. M. Rey, mais datée M. DCC. LXXII. Le 10 avril 1772, Jean-Marie Barret écrit à la Société typographique de Neuchâtel : « Mon édition de Rousseau sera fini [*sic*] au mois d'août. Elle contiendra les onze volumes de l'édition de Hollande que j'imite »[59]. Le 9 juillet, il précise : « Les Œuvres de M. Rousseau finiront vers le mois d'août. »

[58] De nombreux bibliographes des œuvres de Rousseau déclarent erronément cette édition comme une seconde édition de M. M. Rey. Les vignettes des pages de titre sont signées « Martinet ».

[59] Manuscrit BPU Neuchâtel nº 1117, fº 229.



ÉMILE,
OU
DE L'ÉDUCATION.
PAR
JEAN-JACQUES ROUSSEAU,
Citoyen de Genève.

TOME PREMIER.

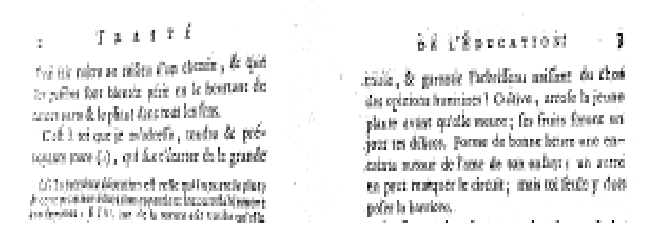
VITAM IMPENDERE VERO

A AMSTERDAM,
Chez JEAN NEAULME, Libraire.

M. DCC. LXXII.

Comme dans l'édition Rey 1769, la contrefaçon de Barret présente les titres courants :

T R A I T É / DE L'ÉDUCATION



TRAITÉ

DE L'ÉDUCATION.

Émile ou de l'éducation, t. 1, 1762 (rééd. 1769).

Au cours du XVIIIe siècle, huit éditions d'*Émile ou de l'éducation* présentent les titres courants : « TRAITÉ / DE L'ÉDUCATION ».

	N° [60]	Éditeur	Ville	Date	Format
1	E14A	Néaulme [Rey]	Amsterdam	1762	*in 8°*
2	E14B	Néaulme [Rey]	Amsterdam	1762	*in 12°*
3	E22	Néaulme [Barret]	Amsterdam [Lyon]	1772	*in 8°*
4	E24	[Rey ?]	Amsterdam	1773	*in 12°*
5	E26A/B	s.n. [de Boubers]	Londres [Bruxelles]	1774	*in 4°*
6	E26C/D	Volland	Genève-Paris	1790	*in 4°*
7	E27	Fauche	Neuchâtel	1775	*in 8°*
8	E52	Lehoucq	Lille	1793	*in 12°*

Émile ou de l'éducation qualifié de roman par Jean-Jacques Rousseau

Dans toute cette œuvre de Rousseau, le terme « roman » à propos de son *Émile* n'apparaît que dans quelques lignes du livre cinquième d'*Émile* :

> « Si j'ai dit ce qu'il faut faire, j'ai dit ce que j'ai dû dire : il m'importe fort peu d'avoir écrit un Roman. C'est un assez beau Roman que celui de la nature humaine. S'il ne se trouve que dans cet écrit, est-ce ma faute ? Ce devrait être l'histoire de mon espèce : vous qui la dépravez, c'est vous qui faites un Roman de mon Livre[61].

De ces lignes, nous retiendrons « c'est vous qui faites un Roman de mon Livre ». Comme l'a fait remarquer très justement Laurence Mall : « Tout change au livre V, qui justifie l'appellation de "roman" pour *Émile* dans la mesure où on peut y repérer des composantes distinctement romanesques. »[62]

Quelques-uns de ses contemporains ont utilisé ce terme, notamment Madame de Créqui dans une lettre à Rousseau, le 2 juin 1762. À la suite d'une séance de lecture de l'*Émile*, elle lui écrit : « J'ai lu votre Roman de l'éducation. Je l'appelle ainsi parce qu'il me parait impossible de réaliser votre méthode[63], mais il y a beaucoup à apprendre, à méditer et à profiter. »[64]

---

60 Selon la classification de Jo-Ann E. McEachern, *Bibliography of the Writings of Jean-Jacques Rousseau to 1800*, vol. 2, Oxford, Voltaire Foundation, 1989.

61 *Émile ou de l'éducation*, livre V, *OCR*, t. 4, p. 777. La note 2 de Pierre Burgelin : « "L'essai" s'oppose ici aux "Traités d'éducation". Le traité devient roman et Rousseau joue ici les harmoniques de ce mot : histoire vraie, histoire fictive et romanesque, mensonge. »

62 Laurence Mall, *Émile ou les figures de la fiction*, Oxford, The Voltaire Foundation, 2002, p. 145 (*SVEC* 4).

63 Au moment où il travaille à la construction d'*Émile*, Rousseau demande à la marquise de Créqui de lui fournir des observations sur les enfants. Lettre de Rousseau à la marquise de Créqui, le 15 janvier 1759, *CC*, lettre 765.

64 Madame de Créqui à Rousseau, le 2 juin 1762, *CC*, lettre 1823.

Au XVIII[e] siècle, le mot « roman » présente très souvent une acception péjorative et non une valeur. Le terme est souvent utilisé pour des ouvrages surchargés, invraisemblables et utopiques, pour des œuvres perçues comme ne reposant pas sur des faits. Mais à propos d'*Émile ou de l'éducation*, c'est Voltaire qui donne le ton en baptisant l'ouvrage « roman ». Dans toutes ses lettres, il désigne l'ouvrage sous ce seul terme. De surcroît, le Seigneur de Ferney a déjà usé de ce terme avant même d'avoir pris connaissance de l'ouvrage. Déjà le 7 juin 1762, dans une lettre à d'Argental, il déclare : « On me paraît très irrité contre Jean-Jacques au sujet de son roman d'éducation que je n'ai point lu. »[65]

Cette intention de dénomination malveillante de la part de Voltaire ne peut faire de doute. Après une première lecture de l'*Émile*, dans une lettre adressée à Damilaville, le 25 juin 1762, avec sa hargne boulimique, il qualifie de nouveau l'ouvrage de Jean-Jacques Rousseau de « fade roman d'*Émile* »[66] et, jugeant absurde la pédagogie de Rousseau, il la qualifie de « fatras d'une sotte nourrice ».

Plus tard, dans *Sentiments des citoyens*[67], le pamphlet anonyme contre Rousseau dans lequel Voltaire l'accuse d'avoir abandonné ses enfants, d'être avare et misanthrope, il répète plusieurs fois le mot « roman ».

> « Lorsqu'il mêla l'irréligion à ses romans, nos Magistrats furent indispensablement obligés d'imiter ceux de Paris et de Berne.

Le voilà donc qui les accuse de la plus noire hypocrisie, sans la moindre preuve, sans le moindre prétexte. C'est ainsi qu'il traite ceux qui lui ont pardonné sa première apostasie, et qui n'ont pas eu la moindre part à la punition de la seconde, quand ses blasphèmes répandus dans un mauvais roman ont été livrés au bourreau.

C'est ici qu'on peut dire, avec l'un des premiers hommes de l'Europe, de ce même écrivain, auteur d'un roman d'éducation, que, pour élever un jeune homme, il faut commencer par avoir été bien élevé.

Dans ses annotations[68] placées dans les marges ou collées au bas du texte imprimé de *Sentiments des citoyens*, Rousseau ne relève pas le mot « roman » utilisé par Voltaire, mais griffonne tout simplement : « Tout le monde accordera, je pense, à l'auteur de cette pièce, que lui et moi n'avons pas plus eu la même éducation, que nous n'avons la même religion. »[69] Quand Rousseau rédige ces notes, il croit s'adresser au pasteur Vernes.

---

[65] *Voltaire's Correspondence*, Théodore BESTERMAN (éd.), Genève, Les Délices, Institut et Musée Voltaire, 1959, lettre 9692.

[66] *Ibid.*, lettre 9726.

[67] VOLTAIRE, *Sentiment des citoyens*, XXIII, édition critique par Frédéric S. EIGELDINGER, Paris, Honoré Champion, 1997.

[68] Voir le manuscrit publié en fac-similé dans la *Correspondance générale de J. J. Rousseau* par P.P. Plan, t. 12, p. 366-382.

[69] VOLTAIRE, Note manuscrite de Jean-Jacques Rousseau sur le texte imprimé. Voir le manuscrit publié en fac-similé dans la *Correspondance générale de J. J. Rousseau* citée *supra* note 68, (Appendice), p. [59] et 66.

Au sommet de la page (7) du libelle imprimé, Rousseau place cette note :

> « S'il a cru que nous tirerions l'épée pour le roman d'*Émile*, il peut mettre cette idée dans le nombre de ses ridicules et de ses folies. Mais il faut lui apprendre que, si on châtie légèrement un romancier impie, on punit capitalement un vil séditieux[70].

Et quelques années plus tard, dans le *Dictionnaire philosophique*, à l'article « Assassinat », Voltaire continue de qualifier *Émile* de « roman » :

> « Il [=Rousseau] feint, dans un roman intitulé *Émile*, d'élever un jeune gentilhomme auquel il se donne bien de garde de donner une éducation telle qu'on la reçoit dans l'École Militaire, comme d'apprendre les langues, la géométrie, la tactique, les fortifications, l'histoire de son pays : il est bien éloigné de lui inspirer l'amour de son roi et de sa patrie ; il se borne à en faire un garçon menuisier. […] Nous doutons que les pères de famille s'empressent à donner de tels précepteurs à leurs enfants. Il nous semble que le roman d'*Émile* s'écarte un peu trop des maximes de Mentor dans Télémaque ; mais aussi il faut avouer que notre siècle s'est fort écarté en tout du grand siècle de Louis XIV[71].

Émile ou de l'éducation qualifié de rêveries par Jean-Jacques Rousseau

En 1760, quand Jean-Jacques Rousseau annonce la construction de son livre à Jacob Vernet, il écrit : « Il me reste à publier une espèce de traité d'éducation plein de mes rêveries accoutumées »[72], et pourtant, dans le quatrième livre de son « nouveau système d'éducation », soucieux de ne pas se livrer à « l'esprit de système », il écrit : « Je ne me fie qu'à l'observation. Je ne me fonde point sur ce que j'ai imaginé, mais sur ce que j'ai vu. »[73]

À son ami Toussaint-Pierre Lenieps, le 18 janvier 1762, il récidive :

> « Duchesne s'est chargé de mon livre sur l'éducation […] ce recueil de rêveries est pourtant le travail de huit ans. C'est mon dernier ouvrage[74].

....

70 *Ibid.*, p. 66.

71 [VOLTAIRE], *Questions sur l'Encyclopédie, par des amateurs*, article « Assassinat », section II, [Genève], [Cramer], 1770, p. 272-273.

72 Rousseau à Jacob Vernet, le 29 novembre 1760, *CC*, lettre 1176.

73 *Émile ou de l'éducation*, livre IV, *OCR*, t. 4, p. 550.

74 Rousseau à Toussaint-Pierre Lenieps, le 18 janvier 1762, *CC*, lettre 1640.

Pour annoncer la publication à Dom Deschamps, Rousseau lui écrit : « J'ai fait imprimer un recueil de rêveries sur l'éducation […] »[75] Dans une note au livre deuxième d'*Émile*, il confirme ses conceptions.

> « On me dira que je rêve aussi ; j'en conviens ; mais, ce que les autres n'ont garde de faire, je donne mes rêves pour des rêves, laissant chercher au Lecteur s'ils ont quelque chose d'utile aux gens éveillés[76].

Craignant qu'à Genève on reçoive l'édition lyonnaise réalisée par Bruyset, une « édition très suspecte »[77] selon Rousseau, plutôt que « la bonne édition », le 24 mai 1762, il écrit aux Genevois Jean-François Pictet et Jean-Louis Lullin :

> « Vous m'obligeriez beaucoup, Messieurs, si vous vouliez bien me permettre de grossir cet envoi de quelques exemplaires de mes rêveries sur l'éducation, dont un est destiné pour votre bibliothèque et dont les autres iraient à leur destination par les soins de M. Moultou[78].

Deux ans plus tard, dans les *Lettres écrites de la montagne*, Rousseau confirme ses doutes : « On croira moins lire un Traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation[79]. Qu'y faire ? Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris, c'est sur les miennes. »[80]

Dans les écrits de ses lecteurs, des auteurs, journalistes, contradicteurs, critiques, calomniateurs ou contempteurs, la qualification de l'ouvrage comme des rêveries n'apparaît que chez Jean-Robert Tronchin et Voltaire. Ainsi, dans les conclusions sur l'*Émile* établies le 19 juin 1762 par le procureur général Jean-Robert Tronchin, on lit : « Ce morceau ne devrait être regardé que comme un rêve philosophique, d'autant moins dangereux qu'il est singulier, et qu'on y rencontre des conseils très sages. »[81]

Et Voltaire, encore, après avoir déclaré « Jean-Jacques est un fou à lier », s'empresse de rappeler au comte d'Argental : « On a brûlé ses rêveries dans la bourgade [= Genève] et on l'a décrété de prise de corps comme à Paris. »[82]

---

[75] Rousseau à Dom Deschamps, le 22 mai 1762, *CC*, lettre 1785.

[76] *Émile ou de l'éducation*, livre II, *OCR*, t. 4, p. 351n.

[77] Rousseau à Moultou, le 30 mai 1762, *CC*, lettre 1813.

[78] Rousseau à Jean-François Pictet et Jean-Louis Lullin, le 24 mai 1762, *CC*, lettre 1792.

[79] Pour Michel Fabre : « Ces rêveries renvoient donc à l'acte d'une conscience à la fois intellectuelle, sensible et morale », *in* Michel FABRE, *Jean-Jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette Éducation, 1999, p. 12.

[80] *Lettres écrites de la montagne*, troisième lettre, *OCR*, t. 3, p. 747.

[81] Marc VIRIDET, *Documents officiels et contemporains* […], Genève, Vaney, 1850, p. 16.

[82] Voltaire au comte d'Argental, le 25 juin 1762, *Voltaire's Correspondence*, *op. cit.*, lettre 10526.

Un magasin d'idées : traité, roman ou rêveries

Dans le livre sixième des *Confessions*, Rousseau explique sa méthode de travail :

> « En lisant chaque auteur, je me fis une loi d'adopter et suivre toutes ses idées sans y mêler les miennes ni celles d'un autre, et sans jamais disputer avec lui. Je me dis : Commençons par me faire un magasin d'idées, vraies ou fausses, mais nettes, en attendant que ma tête en soit assez fournie pour pouvoir les comparer et choisir. Cette méthode n'est pas sans inconvénient, je le sais ; mais elle m'a réussi dans l'objet de m'instruire[83].

Instruisons-nous donc ! Mais avant de mettre en confrontation les différents auteurs d'avis, de thèses, de critiques, d'articles de revues parus depuis la seconde moitié du XVIIIe jusqu'au début du XXIe siècle, il s'avère utile de consulter les dictionnaires et encyclopédies du XVIIIe siècle à propos des trois concepts : traité, roman et rêveries.

TRAITÉ

Dictionnaire de l'Académie française, 1762

TRAITÉ. s.m.

Ouvrage où l'on traite de quelque art, de quelque science, de quelque matière particulière.

Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

TRAITÉ, s.m. (*Gram.*) discours étendu écrit sur quelque sujet. Le *traité* est plus positif, plus formel et plus méthodique que l'essai ; mais il est moins profond qu'un système.

Dictionnaire de Trévoux, 1771

TRAITÉ se dit d'un ouvrage, d'un écrit sur quelque art, quelque science, quelque objet que ce soit.

ROMAN

Dictionnaire de l'Académie française, 1762

ROMAN. s.m.

Ouvrage ordinairement en prose, contenant des aventures fabuleuses d'amour ou de guerre.

On le dit aussi de plusieurs anciennes histoires, d'aventures fabuleuses, de morales, de fables écrites en vers.

83 *Les Confessions*, livre VI, *OCR*, t. 1, p. 237.

Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

ROMAN, s. m. (*Fictions d'esprit*) récit fictif de diverses aventures merveilleuses ou vraisemblables de la vie humaine ; plus beau *roman* du monde, Télémaque, est un vrai poème à la mesure et à la rime près.

Dictionnaire universel françois et latin, vulgairement appelé de Trévoux, 1742 et 1771

ROMAN, aujourd'hui signifie les livres [livres fabuleux dans l'édition de 1742] qui contiennent des histoires ou des aventures d'amour et de chevalerie, inventés pour divertir et amuser agréablement les lecteurs.

Les *romans* sont des poèmes en prose. FONT. Les *romans* sont des mensonges vraisemblables et des fictions ingénieuses pour occuper les honnêtes oiseaux. HUET.

En général, et dans le discours, on appelle toutes les histoires fabuleuses, un peu vraisemblables, des fictions, des romans. On dit même d'un récit extraordinaire qu'on fait en compagnie : Voilà un *roman*.

Dictionnaire universel françois et latin, vulgairement appelé de Trévoux, 1771

ROMAN : un roman est un composé, et une suite de plusieurs aventures supposées. Ce mot est à sa place, lorsque la description d'une vie illustre ou extraordinaire fait le sujet de la fiction.

RÊVERIES

Dictionnaire de l'Académie française, 1762

RÊVERIE. s.f.

Pensée où se laisse aller l'imagination. Profonde, continuelle rêverie. Agréable, douce rêverie. Il s'entretient dans la rêverie. Je vous trouve dans une grande rêverie. Il se plaît dans ses rêveries.

Il signifie aussi, Imagination extravagante. Les rêveries des Astrologues. Il veut débiter ses rêveries pour des vérités.

Il signifie encore, délire causé par une maladie ou autrement. Il entre dans la rêverie. Il n'a jamais de fièvre qu'il ne tombe en rêverie, qu'il n'ait des rêveries. Cet ouvrage n'est pas sensé, ce ne sont que des rêveries de malade.

Dictionnaire universel françois et latin, vulgairement appelé de Trévoux, 1771 (vol. 7)

RÊVERIE s.f. Ce mot se prend dans les mêmes acceptions que le verbe *rêver*. Il est quelquefois synonyme avec délire, égarement d'esprit causé par maladie ou autrement.

RÊVERIE, signifie aussi imagination ridicule, extravagante, conjecture bizarre, qui n'a nul fondement.

Enfin le mot de *rêverie* s'applique particulièrement à ces pensées où se laisse aller l'imagination, et dont nous sommes si fortement occupés qu'elles nous empêchent d'être attentifs à autre chose qu'à ce qu'elles nous représentent. Ainsi la *rêverie* produit des abstractions, c'est-à-dire, qu'elle fait qu'on n'a point l'esprit où l'on est, que rien de ce qui nous environne ne nous frappe, qu'on ne pense enfin à aucun objet présent ni à rien de ce qu'on dit.

Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

RÊVERIE, s.f. (*Gram.*) *voyez les articles* RÊVE et RÊVER.

RÊVER, v.n. (*Gram.*) c'est avoir l'esprit occupé pendant le sommeil. Il est certain qu'on *rêve,* mais il n'est rien moins que certain qu'on *rêve* toujours, et que l'âme n'ait pas son repos comme le corps. On appelle *rêverie* toute idée vague, toute conjecture bizarre qui n'a pas un fondement suffisant, toute idée qui nous vient de jour et en veillant, comme nous imaginons que les *rêves* nous viennent pendant le sommeil, en laissant aller notre entendement comme il lui plait, sans prendre la peine de le conduire ; qu'écrivez-vous là ? je ne sais ; une *rêverie* qui m'a passé par la tête, et qui deviendra quelque chose ou rien. *Rêveur* est aussi synonyme à *distrait.* Vous *rêvez* en si bonne compagnie, cela est impoli. Il marque en d'autres occasions un examen profond ; croyez que j'y ai bien *rêvé.*

Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

SONGER, v.act. (*Métaphys.*) *songer,* c'est avoir des idées dans l'esprit, pendant que les sens extérieurs sont fermés, en sorte qu'ils ne reçoivent point l'impression des objets extérieurs avec cette vivacité qui leur est ordinaire ; c'est, dis-je, avoir des idées, sans qu'elles nous soient suggérées par aucun objet de dehors, ou par aucune occasion connue, et sans être choisies ni déterminées en aucune manière par l'entendement ; quant à ce que nous nommons *extase,* je laisse juger à d'autres si ce n'est point songer les yeux ouverts.

L'esprit s'attache quelquefois à considérer certains objets avec une si grande application, qu'il en examine les faces de tous côtés, en remarque les rapports et les circonstances, et en observe chaque partie avec une telle contention qu'il écarte toute autre pensée, et ne prend aucune connoissance des impressions ordinaires qui se font alors sur les sens, et qui dans d'autres tems lui auroient communiqué des perceptions extrêmement sensibles. Dans certaines occasions, l'homme observe la suite des idées qui se succedent dans son entendement, sans s'attacher particulierement à aucune ; et dans d'autres rencontres, il les laisse passer, sans presque jetter la vue dessus, comme autant de vaines ombres qui ne font aucune impression sur lui.

Dans l'état où l'ame se trouve aliénée des sens, c'est-à-dire, dans le sommeil, elle conserve souvent une maniere de penser foible et sans liaison, que nous nommons *songer* ; et enfin un profond sommeil ferme entierement la scene, et met fin à toutes sortes d'apparences. Voilà des réflexions supérieures sur ce mode de penser, elles sont de Locke. (*D. J.*)

Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

> PENSER, SONGER, RÊVER (*Gramm. et Synon.*) *voyez l'article* PENSÉE. On *pense* tranquillement et avec ordre pour connoître son objet ; on *songe* avec plus d'inquiétude et sans suite pour parvenir à ce qu'on souhaite ; on *rêve* d'une manière abstraite et profonde pour s'occuper agréablement.

Depuis le 22 mai 1762, date de la première distribution des exemplaires d'*Émile ou de l'éducation*, les lectrices et lecteurs de l'ouvrage, critiques littéraires, journalistes, abbés, pasteurs, pédagogues ou philosophes tentent par leurs commentaires de caractériser cette œuvre de Rousseau ; et cela, au risque de la fixer obstinément.

Dans les *Mémoires secrets* dits de Bachaumont, la chronique anonyme rapporte plusieurs fois des commentaires à propos de l'édition d'*Émile ou de l'éducation*. À la date du 9 juin 1762, on lit : « Aujourd'hui, suivant le Réquisitoire de M. le Procureur-Général, *Émile, ou le Traité de l'Éducation* a été brûlé avec les cérémonies accoutumées », et le 30 juin 1762[84] : « Tout le monde convient que ce traité d'éducation est d'une exécution impossible, et l'auteur n'en disconvient pas lui-même[85]. Pourquoi donc faire un livre, sous prétexte d'être utile, lorsqu'on sait qu'il ne servira de rien ? » ; le texte confirme l'appellation « traité » par ces lignes : « C'est un traité d'éducation, c'est-à-dire des préceptes pour élever un enfant dans l'état social, lui apprendre ses devoirs vis-à-vis de Dieu, et de ses semblables ; et dans ce traité on anéantit toute religion, on détruit toute société. »

Parmi les contemporains de Rousseau, le baron Friedrich Melchior von Grimm est certainement le plus prolixe à ce sujet. Dans la *Correspondance littéraire*, en distribuant éloges et blâmes, il annonce les nouveautés. Après avoir éreinté, en son temps, *La Nouvelle Héloïse*, il dissèque longuement l'*Émile*. Ainsi, au fil de ses critiques, il parle particulièrement d'éducation dans sa *Correspondance littéraire*, il critique les insuffisances du système scolaire et dénonce l'utopisme de J.-J. Rousseau. Rien de surprenant donc à ce que Grimm, passionné par les questions d'éducation, après avoir mentionné le 1er juin la publication de l'ouvrage de Rousseau, lui consacre un long article 1er juillet 1762 :

> « Cet écrivain célèbre, voulant publier ses vues et ses idées sur l'éducation particulière, et se choisissant un élève qu'il appelle Émile, il ne fallait point

....

[84] Voir l'édition scientifique des *Mémoires secrets pour servir à l'histoire de France depuis la République des Lettres jusqu'à nos jours*, Christophe CAVE et Suzanne CORNAND (dir.), t. 1, Paris, Honoré Champion, 2009, p. 92 (collection « L'âge des Lumières »).

[85] Dans la préface à *Émile*, Rousseau ne signifie pas « une exécution impossible ». Il écrit : « La facilité plus ou moins grande de l'exécution dépend de mille circonstances, qu'il est impossible de déterminer autrement que dans une application particulière de la méthode à tel ou tel pays, à telle ou à telle condition. Or toutes ces applications particulières n'étant pas essentielles à mon sujet, n'entrent point dans mon plan. » Il précise les nuances de cette praticabilité : « Ainsi telle éducation peut être praticable en Suisse et ne l'être pas en France ; telle autre peut l'être chez les Bourgeois, et telle autre parmi les Grands. » *Émile ou de l'éducation*, La Haye, Jean Néaulme, 1762, p. VII-VIII.

> qu'il fît un ouvrage didactique rempli de règles, de principes, de maximes ; il fallait en faire un ouvrage purement, historique ; c'est-à-dire qu'après avoir bien établi le caractère de son élève, il fallait nous faire l'histoire ou le roman de son éducation, sans jamais s'aviser de donner aucune de ses méthodes pour un principe ou une règle à suivre : car, lorsqu'on vient aux applications, tout n'est vrai qu'à un certain point, et ce qui convient merveilleusement à un tel sujet ferait un très mauvais effet sur un tel autre ; ainsi il n'y a point de méthode à prescrire dans l'éducation particulière, qui varie autant qu'il y a d'élèves, et le ton didactique ne peut manquer d'être déplacé dans un pareil ouvrage[86].

Nonobstant cette critique, quelques lignes plus loin, Grimm qualifie *Émile* de traité de l'éducation :

> « Son Traité de l'Éducation est un recueil de choses vraies et fausses, de contradictions, de beautés grandes et sublimes et d'impertinences plates et inutiles, de choses touchantes et de choses arides, de systèmes extravagants et absurdes et de vues justes, de choses consolantes pour l'humanité et de satires et de calomnies pour le genre humain[87].

De même, le 15 juillet 1762, Grimm révèle ne pas vouloir prétendre « relever tous les endroits attaquables du traité *De L'Éducation* », mais plus loin dans l'enchaînement de son commentaire, il persiste dans sa dissection d'*Émile* en récidivant par une douce attaque pleine d'acrimonie.

> « En quittant le traité *De L'Éducation*, je vais faire remarquer quelques endroits qui ne tiennent point au fond de l'ouvrage, mais qui sont assez importants pour qu'on y réfléchisse un moment[88].

Le 12 août 1762, le secrétaire d'ambassade à Saint-Pétersbourg, Claude Carloman de Ruhlière, écrit à son ami Jean-Jacques Rousseau[89] : « Votre traité de l'Éducation n'est pas encore parvenu en Russie. […] Ce n'est que sur demandes particulières que votre ouvrage parviendra ici. Nous l'attendons de jour en jour. »

Le 28 août 1762, Christophe de Beaumont publie son *Mandement portant condamnation d'un livre qui a pour titre : Émile, ou de l'éducation, par J. J. Rousseau*. À l'article XXIV, il alerte ses lecteurs :

....

86 *Correspondance littéraire, philosophique et critique de Grimm et de Diderot, depuis 1753 jusqu'en 1790*, t. 3, Paris, Furnes, 1829, p. 64.

87 *Ibid*., p. 69.

88 *Ibid*., p. 93.

89 Les deux hommes se sont rencontrés plusieurs fois à Montmorency ; dans leurs conversations, ils ont parlé de la construction d'*Émile*.

> « Nous ne vous avons exposé, M. T. C. F., qu'une partie des impiétés contenues dans ce traité de l'éducation, ouvrage également digne des anathèmes de l'Église, et de la sévérité des lois : et que faut-il de plus pour vous en inspirer une juste horreur[90] ?

Parmi les premières réactions, il faut noter celle de l'abbé Jean André qui, dès les premières lignes de sa *Réfutation du nouvel ouvrage de J. J. Rousseau intitulé* : *Émile ou de l'Éducation*[91], constate toutes les « erreurs mortelles » que contient le « Traité de l'Éducation ». Cette qualification apparaît également en 1762 dans l'ouvrage du père Henri Griffet[92], de même que chez Paul-Jérémie Bitaubé qui déclare qu'il ne faut pas s'attendre « à trouver dans un traité d'éducation une sortie contre la religion chrétienne »[93].

Le numéro d'octobre 1762 des *Mémoires pour L'Histoire des Sciences et des Beaux-Arts* propose une notice relative à l'ouvrage de Rousseau « *Émile, ou de l'Éducation* ». L'article CXLIX rappelle un commentaire précédent signalant les paradoxes relevés, mais cette fois en intercalant : « Nous n'eussions pas imaginé que ce traité chimérique d'éducation dût être aussi répréhensible. » Les mêmes lignes sont reprises un mois plus tard dans le *Journal des Sçavans*[94].

Le 1er janvier 1763, le *Journal encyclopédique* présente l'ouvrage de Jean-Jacques Rousseau plus sereinement : « Tâchons cependant de présenter ce traité sous un jour nouveau ; nous ne le montrerons qu'en Philosophes. »[95]

La dénomination « traité » apparaît également chez J. H. S. Formey dans son *Anti-Émile* publié à Berlin en 1763. Après avoir estimé le « Traité » de Rousseau rempli de « choses inouïes et impraticables », le pasteur et homme de lettres allemand compare l'*Émile* au livre de Locke, mais en utilisant avec ironie et dérision les mots « Maximes et manœuvres de M. Rousseau »[96].

Avec son *Analyse des principes de M. J. J. Rousseau*[97], publiée en 1763, Pujet de Saint-Pierre vient noblement se joindre à la foule des ennemis de Rousseau ; dans sa diatribe,

---

[90] Christophe de Beaumont, *Mandement de Monseigneur l'archevêque de Paris, portant condamnation d'un livre qui a pour titre : Émile, ou de l'éducation, par J. J. Rousseau*, Paris, C. F. Simon, 1762, p. 17.

[91] [Abbé Jean André], *Réfutation du nouvel ouvrage de J. J. Rousseau intitulé : Émile ou de l'Éducation*, Paris, Desaint & Saillant, 1762, p. [1] et 4.

[92] [P. Henri Griffet], *Lettre à M. D***, sur le livre intitule* Émile ou de l'éducation, Amsterdam, Paris, Grangé, 1762. Voir à ce propos Michel Termolle, « Torcheculs, Loups, Cuistres, Clabaudeurs ou les critiques d'*Émile* de 1762 à 1765 », *in Critique, Critiques au XVIIIe siècle*, Bern, Peter Lang, 2006 (collection « French Studies »).

[93] Paul-Jérémie Bitaubé, *Examen de la confession de foi du vicaire savoyard contenue dans* Émile, Berlin, Joachim Pauli, 1763, p. 1.

[94] *Journal des Sçavans,* novembre 1762, p. 217.

[95] *Journal encyclopédique*, 1er janvier 1763, p. 49.

[96] Johann Heinrich Samuel Formey, *Anti-Émile*, Berlin, Joachim Pauli, 1763, p. 38 et 118.

[97] [Puget de Saint-Pierre], *Analyse des principes de M. J. J. Rousseau*, La Haye, s.n., 1763.

il admire l'éloquence, la subtilité des raisonnements et le génie de l'auteur, mais il le perçoit comme dangereux vis-à-vis du gouvernement et de la religion. Dans le souci d'« être vrai », il lui reproche ses erreurs, davantage au niveau des principes que de ses méthodes d'éducation.

Ainsi, qualifiant l'ouvrage de « traité », il déclare :

> « Déjà il a enfanté des livres révoltants par leurs paradoxes. Ils sont suivis d'un Traité d'éducation [...][98].
> D'ailleurs un traité d'éducation est-il possible à faire ? Je n'en ai vu, je n'en peux concevoir que d'imparfaits. La plupart des suspicions dans ce genre sont chimériques. Les plus beaux plans tombent à faux [...][99].
> La France en était presque à ce point avant que les progrès du luxe eussent répandu le poison dans nos cœurs. Quel remède aurait à offrir le zèle d'un Citoyen ? Le plus beau Traité d'éducation serait inutile pour le général. Peu de Gouverneurs sauraient le suivre et s'y conformer[100].

Les imprimeurs des éditions traduites d'*Émile ou de l'éducation* en anglais et en néerlandais donnent comme titre à l'ouvrage :

EMILIUS ; / OR / A TREATISE / OF / ÉDUCATION en 1763 ;
ÉMILE, / OF / VERHANDELING / OVER DE / OPVOEDING[101] en 1790.

Après la mort de Jean-Jacques Rousseau paraissent de nombreux éloges, et dans ces textes le terme « traité d'éducation » est souvent utilisé pour désigner *Émile ou de l'éducation*.

Ainsi, dans l'*Éloge de Jean-Jacques Rousseau*, publié en 1778 par l'avocat Jacques-Vincent Delacroix, on peut lire :

> « Le premier qui parut après la *Nouvelle Héloïse*, fut cet excellent Traité d'éducation où les mères ont lu ce que la nature leur avoit répété tant de fois, sans en être entendue ; il ne manquait plus à la gloire de Rousseau que de remporter le prix de l'éloquence, même sur la nature ; aussi avons-nous vu depuis plusieurs estampes où l'enfance le couronne[102].

---

98 *Ibid.*, p. 11.
99 *Ibid.*, p. 75.
100 *Ibid.*, p. 92.
101 La première traduction en langue néerlandaise en 1790. Le terme *verhandeling* se traduit par « traité » ou parfois « discours ».
102 M. D. L. C. [Jacques-Vincent Delacroix], *Éloge de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Lejai, 1778, p. 27.

En 1790, dans son *Éloge de J.-J. Rousseau*[103], François-Louis d'Escherny déclare :

> “ L'éducation d'Émile est celle d'un vrai sauvage ; et si en effet nos institutions sociales dépravent la bonté originelle de l'homme, et ne tendent qu'à le rendre et à le pervertir, alors ce traité de l'éducation est excellent.

Mais plus loin dans cet éloge, il ajoute alors un jugement assez interpellant venant de sa part :

> “ Peut-être qu'en y regardant de plus près, nous apercevrions, que son traité d'éducation n'est fondé sur aucun principe déterminé. À la fin du XVIIIe siècle, de nombreux auteurs d'éloges magnifient l'ouvrage par le nom de « traité ». Cl.-A. Thiery en 1791 : « son traité, sublime de l'éducation » ; M. E. Petit en 1793 : « cet étonnant Traité d'Éducation, où la morale est toujours agissante, où les préceptes naissent toujours des circonstances, où les circonstances mêmes sont toutes données par la nature des choses et des hommes » ; J. F. Bilhon en l'an VII : « Pour rendre son traité d'éducation complet, il se donne un élève imaginaire qu'il nomme Émile […] » ; et enfin J. N. Buman en l'an XII : « Son Traité de l'éducation, quoique impraticable dans quelques-uns de ses points, est rempli de bons principes : il eut l'avantage de réveiller l'attention publique sur cet objet important »[104]. Parmi les rédacteurs d'éloges, seul J. J. O. Meude-Monpas juge plus négativement ledit « traité d'éducation » dans son éloge de Rousseau.

> “ *Émile*, ce chef-d'œuvre, est moins un traité élémentaire d'éducation, que le développement de toutes les facultés de ce grand écrivain. Lui-même m'a avoué l'impossibilité de suivre strictement sa méthode. Cet ouvrage n'est donc pas un traité d'éducation, mais l'assemblage de tous les possibles de l'éloquence et des connaissances humaines.”[105]

[103] François-Louis D'ESCHERNY, *Éloge de J.-J. Rousseau ou examen critique de sa philosophie, de ses opinions, de ses ouvrages*, s.l., s. n., 1796. Voir ses *Mélanges de littérature, d'histoire, de morale et de philosophie*, t. 3, Paris, Bossange et Masson., 1811, p. 48.

[104] Claude-Antoine THIERY, *Eloge de Jean-Jacques Rousseau, qui a concouru pour le prix d'éloquence de l'Académie Francoise en 1791*, sl, 1791, p. 11 ; Michel-Edme PETIT, *Eloge de Jean-Jacques Rousseau, ciroyen de Genève, par Michel-Edme Petit, citoyen français, Député du Département de l'Aisne à la Convention Nationale*, seconde édition, Paris, Imprimetie de la rue des Droits de l'Homme, 1793, p. 51 ; Jean-Frédéric-Joseph BILHON, *Eloge de Jean-Jacques Rousseau, par J. F. Bilhon, Chef de Bureau au Ministère des Finances*, seconde édition, Paris, de Glisau, An VII, p. 45 ; Jean-Nicolas BUMAN, *Éloge de J.-J. Rousseau, discours prononcé à la Société des amis de ce grand homme, le 20 vendémiaire, jour anniversaire de la translation de ses cendres au Panthéon*, Paris, P. Mongie, an XII, p. 13.

[105] J. J. O. MEUDE-MONPAS, *Éloge de J. J. Rousseau*, Paris, Bureau du Journal de la Cour et de la Ville,1790, p. 13 et 14.

De son côté, d'Alembert s'abstient de toute qualification de ce genre dans la rédaction de son *Jugement sur Émile*[106]. Avalisant l'ouvrage de Rousseau comme un « magasin de diamants », il se contente de parler de sa « méthode d'éducation » ainsi que du « langage scientifique » parfois utilisé.

Plus sage et plus prudent, Mirabeau, dans ses *Lettres à Sophie*, considère *Émile* comme un « admirable ouvrage où se trouvent tant de vérités neuves, qui laisse les fous, les envieux et les sots s'en moquer »[107].

Quant à Chateaubriand, il regrette l'enthousiasme de sa jeunesse face aux œuvres de Rousseau ; plus tard, il avise en effet que le « sublime » *Émile* est un ouvrage « supérieurement écrit quant aux formes de style », mais il le considère toutefois comme « un ouvrage de pure théorie et de tout point inapplicable ». Il précise même : « Ce livre n'est point un livre pratique » ; finalement, il justifie son avis en qualifiant l'ouvrage de « traité d'éducation dans lequel la vérité manque »[108].

Après l'embrouillamini au XVIIIe siècle, les douces turbulences au XXIe siècle

C'est Laurence Mall qui relance le débat sur la dénomination de l'*Émile*, en posant, en 2002, cette question : « Qu'est-ce qu'*Émile ou de l'éducation :* traité ou roman ? »[109] Elle se limite à ces deux approches, car la qualification « rêveries »[110] n'est plus apparue depuis très longtemps chez nos contemporains. Au XXe siècle, il semble d'ailleurs que seul Jean Fabre ait vu *Émile* comme « l'œuvre d'un poète »[111].

Magnification du traité : beau, complet, monumental

« L'*Émile* [...] est le plus beau, le plus complet, le plus suggestif traité d'éducation qu'on ait écrit. »[112] C'est avec ces mots que Gustave Lanson présente, en 1894, l'ouvrage de Rousseau.

En 2007, José Oscar de Almeida Marques décrit *Émile* comme un « monumental traité d'éducation » ; il considère en effet que le traité de Rousseau contient « le scénario

---

106 « Jugement sur *Émile* », *in Œuvres posthumes de d'Alembert*, Paris, Ch. Pougens, 1799, p. 127-138.

107 Gabriel Mirabeau [Honoré Gabriel Riqueti], *Lettres à Sophie. Mémoires sur Mirabeau et son époque*, t. 1, Paris, Bossange, 1824.

108 François-René de Chateaubriand, *Essai historique, politique et moral sur les révolutions anciennes et modernes*, Londres, J. Deboffe, 1717 [*sic* pour 1797], ch. XXV.

109 Laurence Mall, *Émile ou les figures*, *op. cit.*, p. 14.

110 Michel Fabre évoque une « évidence intuitive » qui s'oppose à la rationalité géométrique du traité.

111 Jean Fabre et Raymond Queneau (dir.), *Histoire des littératures*, Paris, Gallimard, 1958, t. 3, p. 762 (collection « Bibliothèque de la Pléiade »).

112 Gustave Lanson, *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette, 1894, p. 796.

d'une éducation sophistiquée du goût »[113]. Dans la même conviction, Valérie Hébert estime, en 2011, que cet ouvrage peut être révéré comme un traité sur l'éducation, aux idées morales, religieuses et sociopolitiques[114].

Même si, en 2005, Jacques Berchtold qualifie *Émile* de roman, il convient de la valeur pédagogique de l'ouvrage du philosophe de Genève.

> « Le roman *Émile ou de l'éducation*, qui prend un élève imaginaire, est un traité de pédagogie révolutionnaire[115] promouvant la proximité de la nature et programmant une éducation négative où l'élève serait pris en main par un précepteur omnipotent[116].

Pour Nguyen Vinh-De, l'auteur de l'*Émile* aurait donc réalisé son expérience sous la forme d'une expérience imaginaire de l'éducation, et de conclure que le traité d'anthropologie que Rousseau a construit « est aussi un traité d'éducation »[117].

Le refus de le considérer comme un traité d'éducation

L'idée qu'*Émile ou de l'éducation* est un traité d'éducation, bien que répandue, ne fait pas l'unanimité.

Pour Laurence Mall : « Il ne semble pas qu'on puisse lire *Émile* comme un texte de philosophie ou un traité d'éducation qui se trouverait se terminer en roman. » Ne voyant dans la notion de traité d'éducation qu'un programme figé, elle déclare : « C'est le mauvais lecteur qui s'obstine à y chercher un traité d'éducation, car déçu dans sa soif de réalité, il finira forcément par s'en détourner comme d'une histoire fausse. »[118]

De même, Michel Soëtard se fait tout aussi décisif à ce propos : « Il y a d'abord ceux qui s'obstinent à chercher dans l'*Émile* un traité pratique d'éducation. Or, il s'agit au contraire d'une fiction romanesque où la réflexion pédagogique est mise en scène avec un héros, Émile, au profil très imprécis et un précepteur qui n'a ni nom ni biographie

---

[113] José Oscar DE ALMEIDA MARQUES, « L'éducation musicale d'Émile », *Études Jean-Jacques Rousseau*, 17, Montmorency, 2007-2009, p. 256.

[114] Valérie HÉBERT, *Commentaire de la préface et du livre de* l'Émile ou de l'éducation *de Jean-Jacques Rousseau*, thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, 2011.

[115] N'en déplaise à Yves Vargas, qui déclare : « *Émile ou de l'éducation*. Ce n'est point un ouvrage d'éducation comme le pensent ceux qui ne jugent que par leurs titres. C'est le plus beau traité de politique qu'on ait jamais fait ! » Yves VARGAS, *Introduction à l'*Émile *de J. J. Rousseau*, Paris, PUF, 1995, p. 28.

[116] Jacques BERCHTOLD, « Le jugement et l'entendement dans l'*Émile* : *Rousseau juge de Jean-Jacques*, supplément au roman pédagogique », *in Émile ou de la praticabilité de l'éducation*, actes du colloque international de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Mons-Hainaut, 6, 7 et 8 mai 2004, Mons-Tournai, Université Mons-Hainaut/Haute École Provinciale du Hainaut occidental (HEPHO), 2005, p. 183-194.

[117] Vinh-De NGUYEN, *Le Problème de l'homme chez Jean-Jacques Rousseau*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1991, p. 96.

[118] Laurence MALL, *Émile ou les figures*, *op. cit.*, p. 317.

vivant une série d'expériences qui semblent fabriquées et montées de toutes pièces pour illustrer une démarche particulière. »[119]

Pour Yves Vargas : « *Émile* se présente comme un curieux traité d'éducation puisqu'il est question de ne rien faire et de se contenter d'empêcher qu'on fasse quelque chose, ce que Rousseau appelle éducation négative. »[120] Yves Vargas affirme donc que « contrairement à une réputation tenace, *Émile* n'est pas un traité d'éducation »[121], car « une pédagogie suppose plus qu'une série discontinue de recettes, cela suppose une idée générale du processus d'apprentissage, et partant une suite dans les idées. Tout cela est absent, et pour cause d'*Émile* »[122].

Émile est un roman

De nombreux auteurs déplorent la dégradation du traité en roman.
En 1907, Jules Lemaitre exprime clairement son regret : « *Émile* n'est que le roman de l'éducation. »[123] De même, en 1912, Émile Faguet : « Il faut lire l'*Émile* comme un roman. »[124] Dénonçant le caractère élitiste d'une telle éducation, Émile Faguet conclut que « tout plan d'éducation qui n'est pas un plan d'éducation publique n'est qu'un pur roman pédagogique »[125]. Il avoue toutefois que vers la fin de l'ouvrage, il s'agit d'un « roman peu délicat ».

Quant à André Ravier, il estime, en 1941, que Rousseau a « moins écrit un traité didactique que créé le roman de l'éducation »[126]. Il n'aurait utilisé la forme littéraire que dans la mesure où elle pouvait servir son propos didactique.

Commencé en traité d'éducation, il s'achève en roman d'amour. Un texte hybride entre le traité et le roman

De toute évidence, il apparaît que c'est cette perception de l'ouvrage qui a, plus ou moins explicitement, rassemblé le plus grand nombre de commentaires. De nombreux auteurs perçoivent ce changement générique graduel du traité vers le roman comme culminant au cinquième livre. Pour eux, l'ouvrage a été abordé comme un traité, mais, par la suite, pour les besoins de sa théorie pédagogique, Rousseau aurait eu recours à

---

[119] Michel Soëtard, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. 24, nº 3/4, 1994, p. 445.

[120] Yves Vargas, « Tout est perdu », *in Éduquer selon la nature*, Paris, Desjonquères, 2012, p. 149.

[121] Yves Vargas, « *Émile* : pour en finir avec l'éducation », *Magazine littéraire*, nº 357, septembre 1997, p. 38-40.

[122] Dans un courriel personnel avec l'autorisation de l'auteur.

[123] Jules Lemaitre, *Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Calmann-Lévy, 1907, p. 246.

[124] Émile Faguet, *Rousseau penseur*, Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1912, p. 181.

[125] Émile Faguet, *Dix-Huitième siècle*, Paris, Boivin, 1920, p. 365.

[126] André Ravier, *L'Éducation de l'homme nouveau*, Issoudun, Spes, 1941, t. 2, p. 195.

un personnage fictif, Émile[127], et aurait été entraîné progressivement à faire du traité un roman. En 1969, Jean-Louis Lecercle pose la question : « Pourquoi le traité est-il devenu roman ? » « On peut l'expliquer, répondait-il, par le souci d'exposer les idées sous une forme imagée. »[128] Il considère en effet que « le traité rest[e] à mi-chemin du roman »[129] et de la sorte, il n'hésite pas à définir *Émile* comme « le premier traité d'éducation sous forme romanesque ».

Face à cette complexité de l'œuvre et à son caractère hybride, Michel Fabre présente, en 1999, *Émile* comme « un mixte de traité et de fiction »[130], et finalement comme « un traité romancé d'anthropologie ».

En 1960, Peter D. Jimack voit, lui, *Émile* comme un « ouvrage, commencé en traité, à moitié transformé en roman, […] enfin un livre presque encyclopédique, dont le thème reste l'éducation ; l'auteur disserte un peu de tout et se permet des anecdotes et des réflexions morales et philosophiques nombreuses ». Toutefois, il précise que « [l]e changement de forme ne s'accompagn[e] pas d'un changement de fond »[131].

Laurence Mall distingue cependant les quatre premiers livres d'*Émile* du cinquième : « Tout change au livre V, qui justifie l'appellation de "roman" pour *Émile* dans la mesure où on peut y repérer des composantes distinctement romanesques »[132], mais elle conclut : « Il ne me semble pas qu'on puisse lire *Émile* comme un texte de philosophie ou un traité d'éducation qui se trouverait se terminer en roman, un peu curieusement, un peu faiblement. »

Pour Inès Palaz (2016) : « Rousseau livre un texte qui commence comme un traité d'éducation relativement traditionnel, mais, soucieux d'apporter une dimension empirique à son ouvrage, il bascule vers le genre romanesque quand il se donne Émile pour élève et qu'il suit l'évolution de ce personnage fictif jusqu'à son mariage avec la jeune Sophie. »[133] De même, Josiane Guitard-Morel (2013) présente *Émile* comme une fiction romanesque à visée pédagogique, comme un traité d'éducation qui adopte peu à peu les marques génériques du roman, histoire de la vie d'un homme sous la plume

---

[127] *Émile ou de l'éducation*, livre I : « J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire », *OCR* IV, 264. Dans le premier brouillon d'*Émile*, ce nom n'apparaissait pas ; il a été employé pour la première fois dans le manuscrit Favre quand Rousseau a corrigé son texte avec ces lignes : « Mais notre Émile plus rustiquement élevé… » Voir *OCR* IV, 185. Le personnage d'Émile est assez discret dans les premiers livres, mais il occupe progressivement une place plus importante dans la suite.

[128] Jean-Louis Lecercle, *Rousseau et l'art du roman*, Paris, A. Colin, 1969 , p. 318.

[129] *Id.*

[130] Michel Fabre, *Jean-Jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette Éducation, 1999, p. 10.

[131] Peter D. Jimack, *La Genèse et la rédaction de l'*Émile *de J.-J. Rousseau*, Genève, Les Délices, Institut et Musée Voltaire, 1960, p. 378-379 (*SVEC* 13).

[132] Laurence Mall, *Émile ou les figures, op. cit.*, p. 145.

[133] Inès Palaz, *Une exploration de la relation entre pédagogie et littérature à travers deux « expériences éducatives fictives » : Émile, ou de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau*, thèse de doctorat, McGill University, Montréal, août 2016.

philosophique du penseur[134]. Christophe Martin écrit déjà en 2008 : « L'*Émile* n'est pas qu'un traité d'éducation : l'un de ses enjeux essentiels est la création d'un couple, ou plutôt l'invention du couple. »[135]

Mais dans un discernement plus tempéré, Henri Coulet déclare : « Rousseau fut l'auteur d'un excellent ouvrage pédagogique, qui est aussi un roman »[136] ; quant à Pierre Burgelin, il considère tout simplement une progression interne dans l'ouvrage : « L'*Émile* commence en traité pour finir en roman d'amour. »[137]

C'est en effet dans cet entendement de l'*Émile* que je me suis fidèlement situé dans ma fonction de professeur de sciences de l'éducation chargé de la formation pédagogique de professeurs de l'enseignement secondaire, mais sans vouloir y trouver ni manuel d'instructions, ni traité pratique, ni ouvrage didactique, mais bien une philosophie de l'éducation praticable de nos jours. Telle était la conception de cet ouvrage proposée, dès 1983, par Raymond Trousson : « *Émile ou de l'éducation* est un livre-somme et un livre source dont l'influence n'a pas cessé de se faire sentir aujourd'hui. »[138]

Et, pour Jean-Jacques…

En 1770, l'abbé Maydieu pose à Jean-Jacques Rousseau la question relative à « l'emploi » d'*Émile ou de l'éducation*. Celui-ci lui répond :

> « S'il est vrai que vous ayez adopté le plan que j'ai tâché dans l'*Émile*, j'admire votre courage ; car vous avez trop de lumières pour ne pas voir que, dans un pareil système, il faut tout ou rien[139].

« Tout ou rien », assurément, dans sa recherche de la vérité pour Jean-Jacques Rousseau, cela signifie :

---

[134] Josiane Guitard-Morel, *La Relation éducative au cours du XVIIIe siècle*, thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Dijon, 2013.

[135] Christophe Martin, « De la fable d'Agnès au roman d'*Émile*. Lire Rousseau sous l'éclairage de l'*École des femmes* », *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, 48, 2008, p. 251.

[136] Henri Coulet, « Le pacte pédagogique dans *Émile* », *in Jean-Jacques Rousseau. Quatre études*, Neuchâtel, La Baconnière-Payot, 1978, p. 92.

[137] Pierre Burgelin, *La Philosophie de l'existence de J. J. Rousseau*, Paris, PUF, 1952, p. 5.

[138] Raymond Trousson, *Balzac disciple et juge de J. J. Rousseau*, Genève, Droz, 1983, p. 214.

[139] Jean-Jacques Rousseau à Jean Maydieu, le 28 février 1770, *CC*, lettre 6678.

« Traité[140], roman, rêveries », les trois attributs à la fois.



Vignette typographique tirée de *Lettres écrites de la montagne*, édition in 8°,
Amsterdam, Marc Michel Zey, 1764.
© Collection particulière.

140 Même si, parfois, selon Pierre Burgelin, Rousseau repousse le mot traité pour ce qu'il comporte de sûreté de soi chez l'auteur et d'esprit de système. *OCR*, t. 4, CIX.

L’éducation de l’homme « exceptionnellement » ordinaire

Rêve difficile et ambigu chez J.-J. Rousseau[1]

□ Nozomi ORIKATA

Introduction

Comme nous le savons bien, Jean-Jacques Rousseau accordait une grande importance à une éducation de l’homme respectueuse de la volonté de la Nature[2]. Dans les premières pages de l’*Émile ou de l’éducation* (1762), nous pouvons lire les lignes suivantes :

> “ Tout est bien, sortant des mains de l’auteur des choses : tout dégénère entre les mains de l’homme. Il *force* une terre à nourrir les productions d’une autre ; un arbre à porter les fruits d’un autre. Il *mêle* et *confond* les climats, les éléments, les saisons. […] Il *bouleverse* tout, il *défigure* tout : il aime la difformité, les monstres. Il ne veut rien tel que l’a fait la nature, pas même l’homme ; il le faut *dresser* pour lui comme un cheval de manège ; il le faut *contourner* à sa mode comme un arbre de son jardin[3].

Ce paragraphe est maintes fois cité comme preuve de la prépondérance que le Genevois accordait à la nature dans le domaine pédagogique. Les mots que nous avons soulignés, comme « force », « mêle », « confond », « bouleverse », etc., sont les signes de la violence

---

1 Le contenu de cet article provient partiellement d’un autre article que nous avons publié en 2009, intitulé « Écouter la voix de “la nature perdue”. Essai sur le problème de l’ambivalence de l’art chez J.-J. Rousseau », *Nord-Est*, 1, Société japonaise de langue et littérature françaises du Tohoku, 2009, p. 2-18 (article en japonais). Nous l’avons évidemment enrichi et approfondi pour rédiger la présente contribution.

2 Nous utilisons « Nature » avec un N majuscule quand il s’agit de son intention ou de sa fin.

3 *Émile*, livre 1, *OCR*, t. 4, p. 245. C’est nous qui soulignons et avons modernisé l’orthographe. *OCR* = Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éds), *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Gallimard, 5 vol., 1959-1995 (collection « Bibliothèque de la Pléiade », 11), p. 153, 159, 208, 416.

commise par les hommes usant de l'artifice contre la nature. Mais qu'est-ce que ces phrases nous signalent finalement ? En lisant attentivement la suite du texte cité, nous pouvons trouver son opinion qui nous invite plutôt à utiliser notre art afin d'élever l'enfant « correctement » au sein d'une société déjà dénaturée :

> « Sans cela tout irait plus mal encore, et notre espèce ne veut pas être façonnée à demi. Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres serait le plus *défiguré* de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons submergés *étoufferaient* en lui la nature, et ne mettraient rien à la place. Elle y serait comme un arbrisseau que le hasard fait naître au milieu d'un chemin, et que les passants font bientôt périr en le *heurtant* de toutes parts et le *pliant* dans tous les sens[4].

Nous pouvons percevoir dans cette citation le risque de laisser l'enfant naïf – l'arbrisseau – abandonné, sans aucun abri, au milieu de la société corrompue, risque indiqué par les termes « défiguré », « étoufferaient », « heurtant » et « pliant ».

Les deux passages cités ci-dessus expriment deux hypothèses importantes formulées par Rousseau : la première est la bonté naturelle de l'homme, la seconde est la faiblesse de celui-ci dans la société déjà dégradée, pleine de dangereuses séductions. Dans les lignes qui suivent, l'auteur invite la jeune mère à arroser et à cultiver attentivement l'arbrisseau sous son abri, afin que celui-ci puisse grandir en prenant la bonne direction malgré les mauvaises circonstances qui l'entourent dès sa naissance.

> « C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines ! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure[5].

Contrairement à ce que l'on dit à propos de *l'éducation négative* chez Rousseau, nous pouvons comprendre qu'une intervention artificielle (= la culture et l'arrosage) est indispensable pour que l'enfant grandisse « correctement », en obéissant à l'intention de la Nature et sans être corrompu par la société dégradée.

Le but de cet article est d'éclaircir l'ambivalence du système pédagogique de Rousseau, qui semble essayer de former à la fois un homme d'une qualité « exceptionnelle » et un homme tout à fait « ordinaire », comme la Nature elle-même l'aurait voulu.

Notre article sera composé de trois sections : dans la première, nous traiterons du problème de la dualité de l'artifice en tant que poison et remède. Puis nous

---

4 *Émile*, livre 1, *OCR*, t. 4, p. 245.

5 *Ibid.*, p. 245-246.

examinerons le thème de la nature abandonnée dans le monde actuel et de la nécessaire utilisation d'un artifice pédagogique, en interprétant la lettre 11 de la quatrième partie de *La Nouvelle Héloïse* (1761), lettre dans laquelle Saint-Preux décrit la splendeur du jardin d'Élysée.

En deuxième lieu, nous essaierons de décrire la position de Rousseau à propos du rapport entre la nature humaine et les classes sociales. En comparant cette attitude avec la théorie éducative de John Locke, qui vise à former un « gentleman » vertueux, nous soulignerons le fait que Rousseau tente, pour sa part, d'anéantir l'importance donnée dans le monde réel à la naissance privilégiée. Dans ce contexte, nous aborderons le problème de l'ambivalence de la fonction de l'art qui à la fois dégrade et protège la morale des hommes.

Enfin, nous traiterons de la question de la transformation de l'échelle des valeurs, à travers l'analyse de deux épisodes, l'un de l'*Émile* et l'autre des *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (achevé vers 1771), qui concernent tous les deux la brillance superficielle et le désir d'honneur. Nous tenterons de montrer comment Émile et les Polonais, futurs citoyens-souverains, réussiront à acquérir la faculté de juger.

De cette façon, nous essaierons de démontrer que, selon Rousseau, l'homme porte de façon innée la faculté de suivre l'intention de la Nature, ce qui paraît « ordinaire » au début de sa vie. Mais celui qui peut rester fidèle à l'ordre de la Nature au fur et à mesure de son intégration au sein d'une société déjà dégradée est un être rare et « exceptionnel ».

Le dernier artifice dans la société dénaturée

À la recherche de la « santé originelle »

Nous allons examiner dans cette section l'ambivalence et la dualité de l'art, qui à la fois dégrade et soigne la nature « dénaturée ». Selon Rousseau, l'homme n'est plus capable de « retourner à la nature » ; il n'a d'ailleurs jamais proposé ce retour impossible dans ses écrits, bien que beaucoup, y compris certains chercheurs parfois, se soient parfois mépris sur ses intentions[6]. Nous pouvons peut-être dire que, l'homme qui a été « ordinaire », devient un homme « exceptionnel », s'il réussit à rester à l'état naturel dans lequel il est né, puisqu'il pourra alors éviter la « maladie civile » et rester en « bonne santé » au sein de la société dénaturée. Celui qui est capable de rester à

[6] Voltaire, déjà, interprète erronément – mais sans doute en grande partie volontairement – l'intention de Rousseau. Il lui écrit à propos de son *Deuxième discours* que l'on aurait « envie de marcher à quatre pattes » après avoir lu son ouvrage. Lettre de Voltaire à Rousseau, le 30 août 1755 (*in* Jean-Jacques Rousseau, *Œuvres complètes*, t. 2, *Œuvres philosophiques et politiques : des premiers écrits au* Contrat social*, 1735-1762*, Paris, Éditions du Seuil, 1971, p. 268 (collection « L'Intégrale »).

la place qui lui est donnée ne peut logiquement pas être dégénéré, car l'homme est naturellement bon pour Rousseau.

Mais il est rarissime que l'homme ne dégénère pas au sein de la société civile. Après la publication du *Discours sur les sciences et les arts* (1751), Rousseau écrit en effet, en réponse à Voltaire, lequel dénonce les contradictions de celui qui accuse les sciences et les arts tout en les admirant :

> « Mais il vient un temps où le mal est tel que les causes mêmes qui l'ont fait naître sont nécessaires pour l'empêcher d'augmenter[7].

Selon Rousseau, les sciences et les arts sont pernicieux pour les âmes saines des gens qui vivent une vie simple et laborieuse comme les Genevois ; mais ils sont en même temps nécessaires pour empêcher les gens déjà corrompus de courir le danger de maux plus graves[8].

Dans la préface de *Narcisse*, paru en 1752, une trentaine d'années après la rédaction de la pièce, Rousseau affirme l'utilité des sciences et des arts pour les personnes « malades », déjà corrompues par la société dégénérée (comme c'est le cas des Parisiens).

> « En second lieu, les mêmes causes qui ont corrompu les peuples servent quelquefois à prévenir une plus grande corruption ; c'est ainsi que celui qui s'est gâté le tempérament par un usage indiscret de la médecine, est forcé de recourir encore aux médecins pour se conserver en vie ; et c'est ainsi que les arts et les sciences après avoir fait éclore les vices, sont nécessaires pour les empêcher de se tourner en crimes[9].

L'homme social est déjà malade, il ne peut se passer d'art/d'artifice pour survivre. Comme le souligne Jean Starobinski[10], l'art, tout en ruinant d'une part la santé morale des hommes naturels, empêche d'autre part cette maladie de corrompre complètement la morale des hommes sociaux.

La nature rétablie dans l'illusion

Examinons maintenant quelques passages d'une lettre de *La Nouvelle Héloïse* afin de mieux saisir ce caractère ambivalent de l'artifice chez Rousseau.

---

[7] *Réponse à Voltaire*, lettre du 10 septembre 1755, *OCR*, t. 3, p. 227.

[8] Nous pouvons trouver la même logique rousseauiste dans la *Lettre à d'Alembert* (1758).

[9] Préface de *Narcisse*, *OCR*, t. 2, p. 972.

[10] Jean Starobinski, *Le Remède dans le mal, critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières*, Paris, Gallimard, 1989, p. 173 (collection « NRF essais »).

La fameuse lettre 11 de la quatrième partie de *Julie* nous montre bien cette relation ambivalente de la nature et de l'artifice. Dans cette lettre, Saint-Preux présente à son ami Milord Edouard le jardin nommé Élysée à Clarens. Il y évoque un petit épisode significatif à propos d'un poisson sauvé. Dans la lettre, Julie explique à Saint-Preux que ce poisson était sur le point d'être cuisiné par Fanchon la servante, mais elle l'a sauvé et libéré dans le ruisseau. Libéré non pas en pleine nature dans le courant de la rivière, mais dans le ruisseau d'un jardin clos, entre les mains de Julie. Ce poisson est bien sûr la métaphore de l'ancien amant de Julie, mais il représente aussi le fait que la nature retrouve ici sa liberté grâce à l'art qui essaie de la protéger. Comme nous l'avons suggéré plus haut, on peut dire que, selon Rousseau, c'est ce dernier artifice qui paradoxalement sert à réaliser le rétablissement de la nature dépravée.

De plus, il faut souligner que ce verger est évidemment la métaphore du fond intime de Julie elle-même, qui non seulement protège l'ancien amant mourant de désespoir, mais met aussi à l'abri des regards le sentiment caché de la jeune maîtresse de Clarens.

> « Ce lieu [l'Élysée], quoique tout proche de la maison est tellement *caché* par l'allée *couverte* qui l'en sépare qu'on ne l'apperçoit de nulle part. L'épais feuillage qui l'environne ne permet point à l'œil d'y pénétrer, et il est toujours soigneusement *fermé* à la clé. À peine fus-je au dedans que la porte étant *masquée* par des aulnes et des coudriers qui ne laissent que deux étroits passages sur les côtés, je ne vis plus en me retournant par où j'étais entré, et n'apercevant point de porte, je me trouvai là comme tombé des nues[11].

Nous pouvons comprendre que, dans ce paragraphe, Saint-Preux est implicitement « retourné » à l'état de nature (« je me trouvai là comme tombé des nues ») ainsi qu'au premier état de l'homme avant sa naissance, dans l'utérus de Julie qui l'a fait « naître » en l'aimant malgré la différence sociale[12]. Cet endroit abrite et protège ainsi l'ancien précepteur et la maîtresse de Clarens contre la dégradation du monde qui excite les passions amoureuses interdites. Les mots soulignés comme « cachée » ou « couverte » montrent bien l'isolement du lieu.

Nous pouvons constater que ce verger est considéré comme le fruit d'un artifice perfectionné et susceptible d'atteindre la fin de la Nature mieux que la nature elle-même, abandonnée et dégradée par les hommes. Julie mentionne à Saint-Preux le triomphe de ses soins qui a revivifié la nature dégradée sur un terrain stérile, en le transformant en un verger fécond.

---

11 *NH*, lettre XI, quatrième partie, *OCR*, t. 2, p. 471.

12 Avant d'être aimé par Julie, cet homme n'ayant ni titre ni nom était complètement « anonyme », sans aucun trait qui le distinguât des autres. Il obtint son identité par Julie et commença alors à exister au monde comme un homme ordinaire (sans titre), mais aussi exceptionnel (aimé de Julie).

> « C'est ici le même verger où vous vous êtes promené autrefois […]. Vous savez que l'herbe y était assez *aride*, les arbres assez *clair-semés*, donnant assez *peu d'ombre*, et qu'il n'y avait *point d'eau*. Le voilà maintenant *frais*, *vert*, […] *fleuri*, *arrosé* […] j'en suis la surintendante et […] mon mari m'en laisse l'entière disposition[13].

Mais Saint-Preux réfute ce que dit Madame de Wolmar et insiste sur la magnificence de la tâche de la grande Nature :

> « Ce lieu est charmant, il est vrai, mais agreste et abandonné ; je n'y vois point de travail humain. Vous avez fermé la porte ; l'eau est venue je ne sais comment ; la nature seule a fait tout le reste et vous-même n'eussiez jamais su faire aussi bien qu'elle[14].

Julie répond à cette réplique comme suit : « Il est vrai […] que la nature a tout fait, mais sous ma direction, et il n'y a rien là que je n'aie ordonné. »[15] Selon la maîtresse de Clarens, c'est justement elle-même qui a gouverné et dirigé la tâche de la nature, pour retrouver sa première fertilité.

> « C'est ce même ruisseau qui fournit à grands frais dans le parterre un jet-d'eau dont personne ne se soucie […], mais avec quel plaisir nous venons tous les jours voir courir dans ce verger cette eau dont nous n'approchons guère au jardin ! […] Il est vrai que j'ai réuni l'eau de la fontaine publique qui se rendait dans le lac par le grand-chemin qu'elle dégradait au préjudice des passants et à pure perte pour tout le monde […] j'y conduis la même eau par d'autres routes[16].

Ces propos vont de concert avec ce que Rousseau mentionnait dans les premières lignes d'*Émile*. La bonne et adéquate intervention de l'artifice sert à « corriger » la nature abandonnée et dégradée dans la société actuelle : l'arbrisseau nécessite l'arrosage et la culture de la « mère » pour garder sa nature intacte dans l'environnement déjà dépravé par l'art humain[17].

Contrairement à l'accusation faite contre l'auteur d'avoir proposé une éducation arbitraire et tyrannique, nous constatons dans les lignes suivantes que l'écrivain genevois insiste plutôt sur la grandeur de la Nature et réduit la capacité de l'homme à la simple imitation de celle-ci. Mais cette imitation est, pour l'homme de la société,

---

[13] *NH*, lettre II, quatrième partie, *OCR*, t. 2, p. 471-472.
[14] *Ibid.*, p. 472.
[15] *Ibid.*
[16] *Ibid.*, p. 474.
[17] *Émile*, livre I, *OCR*, t. 4, p. 245. Voir *supra*, note 3.

l'art crucial qui lui permet de regagner sa première nature, même ci ce n'est peut-être qu'avec un peu d'illusion[18].

> « D'ailleurs, la nature semble vouloir dérober aux yeux des hommes ses vrais attraits, auxquels ils sont trop peu sensibles, et qu'ils défigurent quand ils sont à leur portée : elle fuit les lieux fréquentés ; c'est au sommet des montagnes, au fond des forêts, dans des îles désertes qu'elle étale ses charmes les plus touchants. Ceux qui l'aiment et ne peuvent l'aller chercher si loin sont *réduits* à lui faire violence, à la forcer en quelque sorte à venir habiter avec eux, et tout cela ne peut se faire sans un peu d'illusion[19].

Illusion ou chimère, enfants de la faculté d'imaginer ce qui n'est pas, seront des mots-clés pour la création artificielle de nouvelles relations humaines ; ils pourront construire au moins théoriquement, sinon réaliser, une société dans laquelle les constituants seront capables de vivre selon l'intention de la Nature. Nous traiterons de ce thème dans la dernière section de cet article.

Cultiver la nature humaine au sein de la société

Nous avons vu jusqu'ici les rapports complexes entre la nature et l'art sous divers aspects. Dans cette section, nous tenterons d'examiner comment cet art fonctionnera pour atteindre le but de la Nature dans le monde réel tel qu'il est, en nous focalisant sur l'éducation d'Émile.

Émile aristocrate ?

En lisant *Émile*, nous sommes étonnés d'apprendre que l'élève choisi par le gouverneur est né fils d'une famille riche et noble. Un homme de la nature né aristocrate ? Cela nous semble paradoxal. Reprenons ici les paroles de Rousseau.

> « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation ; celle de son état est forcée ; il n'en saurait avoir d'autre. Au contraire, l'éducation que le riche reçoit de son état est celle qui lui convient le moins, et pour lui-même et pour la société. D'ailleurs, l'éducation naturelle doit rendre un homme propre à toutes les conditions humaines. Or, il est moins raisonnable d'élever un pauvre pour être riche qu'un riche pour être pauvre ; car à proportion du nombre des deux

....

[18] Paola Sosso remarque la grande importance que Rousseau accorde à l'illusion (ainsi qu'à l'imagination et aux chimères) et affirme que l'imagination et l'illusion sont le levain des théories politiques. L'art d'imaginer était presque absent chez l'homme de la nature qui n'en avait aucun besoin, mais devient crucial pour penser des choses *de jure*. Voir Paolo Sosso, *Jean-Jacques Rousseau. Imagination, illusions, chimères*, Paris, Honoré Champion, 1999, p. 8.

[19] *NH*, lettre XI, quatrième partie, *OCR*, t. 2, p. 479-480.

> états il y a plus de ruinés que de parvenus. Choisissons donc un riche : nous serons sûrs au moins d'avoir fait un homme de plus, au lieu qu'un pauvre peut devenir homme de lui-même[20].

Quand on évoque la pensée éducative de Rousseau, la notion d'éducation négative nous vient premièrement à l'idée. Cette notion désigne une éducation qui suit le but de la Nature et où, comme il est écrit dans les trois premières parties de l'*Émile*, l'enfant est dirigé vers l'autonomie, tout en étant contrôlé entièrement et soigneusement par son gouverneur[21].

Rousseau, comme John Locke, accusait l'utilisation de langes pour enrouler les bébés et encourageait les jeunes mères à allaiter elles-mêmes leurs enfants ; cette attitude fait de Rousseau « le découvreur d'enfant », comme le dit Philippe Ariès dans son ouvrage traitant de ce sujet[22].

Qu'est-ce que l'éducation négative, qui suit l'intention de la Nature ? Et quel est donc le rôle de l'artifice chez Rousseau dans ce domaine ?

Notre écrivain vise à montrer la possibilité de la formation des « élites » à partir des hommes « ordinaires » : à la différence de Locke, qui a évoqué la réforme de l'éducation de futurs *gentlemen*, Jean-Jacques a remis en question la raison d'être elle-même de la classe aristocratique. Locke emploie dans son écrit 46 fois le mot « *gentleman* » au singulier et 9 fois au pluriel, « *gentlemen* »[23]. Nous remarquons que le philosophe anglais avait pour but de faire de son élève un vrai « *gentleman* » ayant la vraie noblesse digne de son titre. Il est évident que celui-ci suppose *a priori* le respect du système de valeurs des classes privilégiées. Or, l'écrivain genevois met en question le système hiérarchique lui-même.

[20] *Émile*, livre I, *OCR*, t. 4, p. 267. La phrase « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation » serait choquante pour ceux qui admirent le Genevois comme le « Père de la démocratie moderne ». À cet égard, l'explication de Sakakura nous paraît convaincante : « En lisant *Émile*, nous remarquons que l'éducation est souvent comparée à l'art de soigner la maladie. "Le pauvre n'a pas besoin d'éducation", parce qu'il n'est pas malade » : Yuji SAKAKURA, « Question autour de l'éducation », *in* Shôjiro KUWASE (éd.), *Pour ceux qui étudient Rousseau*, ch. 6, Tokyo, Sekaishiso-sya, 2010, p. 118.

[21] Dans la *Lettre à Christophe de Beaumont* (1763) se trouvent les lignes suivantes dans lesquelles Rousseau donne la définition de l'éducation négative : « J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances et qui prépare à la raison par l'exercice des sens. L'éducation négative n'est pas oisive, tant s'en faut. Elle ne donne pas de vertu, mais elle préserve de l'erreur. Elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, et au bien quand il est en état de l'aimer. » *Lettre à Christophe de Beaumont*, *OCR*, t. 4, p. 945.

[22] Philippe ARIÈS, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris, Plon, 1960.

[23] Locke écrit par exemple à propos du *gentleman* : « *The next good quality belonging to a gentleman,* is good breeding. » John LOCKE, *Some Thoughts concerning Education*, Londres, A. & J. Churchill, 1693, p. 166 [c'est Locke qui souligne]. Nous avons modernisé l'orthographe.

Ainsi, contrairement à la théorie de Locke[24], qui, lui aussi, a rédigé une œuvre sur l'éducation du fils d'une famille aristocratique pour en faire un vrai *gentleman*, Rousseau essaie dans son œuvre sur l'éducation de former un homme qui peut devenir un membre de l'élite en ne dépendant ni de sa famille ni de sa naissance. À cet égard, nous pouvons citer comme preuve une phrase assez étonnante qui se trouve dans les premières pages d'*Émile* :

> « Émile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition[25].

S'il choisit un élève issu d'une famille riche, c'est pour soustraire de la société actuelle un homme qui aurait été « victime » de sa naissance. De plus, selon Jean-Jacques, sa seule présence aurait été pernicieuse pour la société, puisqu'elle n'aurait servi qu'à renforcer le système malfaisant d'inégalité sociale. En « anéantissant » donc symboliquement les parents du fils d'une bonne famille, Rousseau soustrait un futur *gentleman* de la société. Il lui rendra en échange un représentant de la véritable « élite » (fils de la Nature), un homme qui peut exceptionnellement rester « ordinaire », c'est-à-dire conforme au dessein de la Nature, même au sein de la société complètement dénaturée[26] :

> « S'il faut choisir avec tant de soin le gouverneur, il lui est bien permis de choisir aussi son élève, surtout quand il s'agit d'un modèle à proposer. Ce choix ne peut tomber ni sur le génie ni sur le caractère de l'enfant qu'on ne connait qu'à la fin de l'ouvrage, et que j'adopte avant qu'il soit né. Quand je pourrais choisir, je ne prendrais qu'un *esprit commun* tel que je suppose mon élève. On n'a besoin d'élever que *les hommes vulgaires* ; leur éducation doit seule servir d'exemple à celle de *leurs semblables*[27].

Ici, Rousseau utilise un double langage : d'une part, il mentionne que l'élève n'aura qu'un esprit commun, car l'on n'a besoin d'élever que l'homme vulgaire pour servir d'exemple. Mais d'autre part, il dit aussi qu'il adopte l'enfant avant qu'il soit né. Comment peut-il connaître le caractère de celui-ci avant sa naissance ? Il ne faut donc pas prendre ces paroles littéralement : un enfant « d'un esprit commun » ne désigne

....

[24] *Id.* ; Rousseau a certainement lu l'œuvre pédagogique de Locke. Il revient à chaque occasion à la pensée de cet auteur anglais.

[25] *Émile*, livre I, *OCR*, t. 4, p. 267.

[26] Concernant ce passage, Pierre Burgelin écrit : « Émile, pour plus de commodité, sera orphelin. Contre Locke, Rousseau ne croit pas que la famille soit proprement naturelle et le pouvoir paternel, qui dérive de l'État […] n'existe qu'en fonction de l'enfant. Mais il importe d'abord que la direction de l'éducation soit une. […] Normalement, le père devient le gouverneur […]. Celui d'Émile, après avoir été son ami, devient son père : "C'est moi qui suis le vrai père d'Émile, c'est moi qui l'ai fait homme" » (*supra*, p. 765 ; *cfr* p. 857). Note 3 de la page 267, *Émile*, *OCR*, t. 4, p. 1317-1318.

[27] *Ibid.*, livre I, *OCR*, t. 4, p. 266.

ici que le fait que celui-ci n'est pas doué de quelque qualité que ce soit à sa naissance. Mais nous savons bien que cet enfant sera élevé par un gouverneur de qualité, capable d'écouter et de suivre la voix de la Nature. L'enfant sera donc éduqué avec soin selon la loi de la Nature, pour ne pas être autre chose qu'un homme « ordinaire », c'est-à-dire fils de la Nature et qui porte toutes les qualités que celle-ci lui a données. Et nous comprenons que cela est une tâche devenue assez difficile si l'on essaie de la réaliser dans une société déjà dégradée et qui a pour but de faire grandir les hommes dans des conditions sociales strictement cloisonnées. Ici est exercé un détournement de sens, et les qualités naturelles qui étaient « ordinaires » et « médiocres » au moment de la naissance deviennent « rares » et « exceptionnelles » si l'homme les garde quasi intactes au sein de la société dépravée.

Ainsi, élevé selon la volonté de la Nature, Émile sera un homme naturel dans la société qui pourra servir de modèle pour des hommes de n'importe quelle origine.

L'homme naturel dans la société

Rousseau accorde de la prépondérance à l'éducation négative, éducation qui vise à diriger l'enfant selon l'intention de la Nature en usant adéquatement de l'artifice. Par ailleurs, il souligne dans son *Émile* l'importance de l'éducation de la Nature, tout en présentant au lecteur les trois maîtres qui dirigent l'homme : la nature, les hommes et les choses :

> « Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses.
> Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.
> Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même. Celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points et tendent aux mêmes fins va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé.
> Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous ; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards ; celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres ; encore ne le sommes-nous que par supposition […]. Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre.

> Quel est ce but ? C'est celui même de la nature : cela vient d'être prouvé. Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres[28].

Selon Jean-Jacques, l'éducation des hommes est « l'usage qu'on nous apprend à faire », « le développement interne de nos facultés et de nos organes ». Autrement dit, c'est une éducation qui apprend à l'homme à prendre sa mesure. Sous la direction du gouverneur, le disciple acquiert les connaissances concernant sa propre nature et les moyens de les utiliser selon le but de la Nature. Ainsi, l'éducation négative dans l'*Émile* nous paraît au premier abord souligner l'importance de laisser l'enfant en toute liberté, mais elle suppose implicitement que l'intervention assidue de l'artifice est indispensable pour atteindre le but de la Nature, ou du moins s'en approcher. Car il serait trop dangereux de laisser l'enfant en pleine liberté dans la société actuelle, gravement défigurée et dégradée par l'intervention violente et inadéquate de l'artifice. Étant donné les circonstances, l'éducation d'Émile peut difficilement échapper à des critiques envers l'attitude « arbitraire » du gouverneur. En effet, l'éducation d'Émile est encadrée par un calcul scrupuleux du maître. Cela est évident quand nous voyons dans le paragraphe suivant l'intention radicale de Rousseau qui met sans aucune hésitation le disciple sous la domination complète du précepteur.

> “Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner ; c'est en effet l'enfant qui gouverne. […] Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connait rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas par rapport à lui de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire[29].

Nous constatons bien que, dans ces conditions, l'enfant ne pourra pas douter de sa liberté entière à cause de la domination impérieuse de son gouverneur : l'élève est, en effet, rendu complètement insensible au fait qu'il est sous le joug.

Comme nous l'avons vu, le système éducatif rousseauiste nous semble complètement arbitraire, car le gouverneur exerce sans hésitation sa domination jusque sur la volonté de l'élève. Il y a ceux qui accusent l'auteur pour sa « tyrannie » cachée, et la pensée

---

28 *Ibid.*, livre I, *OCR*, t. 4, p. 247.
29 *Ibid.*, livre II, *OCR*, t. 4, p. 362-363.

éducative de Rousseau est souvent critiquée sur ce point[30]. Hisayasu Nakagawa accuse le maître/Rousseau avec sévérité pour son attitude autoritaire vis-à-vis de l'enfant. Nakagawa remarque qu'*Émile* a toujours été lu du point de vue de l'éducateur mais jamais de celui de l'élève, et annonce qu'il entend développer dans son écrit une « critique de la part d'un lecteur qui ne veut pas être éduqué comme Émile »[31]. Son opinion est subtile et intéressante, si l'on tient compte du fait que la pensée rousseauiste a parfois été sévèrement accusée d'être à l'origine de la Terreur et du totalitarisme[32]. Cependant, bien qu'il soit difficile de le rendre complètement innocent sur ce point, il faut aussi souligner que son intention éducative était loin de ces « conséquences » : ce que Jean-Jacques autorisait au gouverneur n'était que l'artifice approprié à la réalisation de la fin de la Nature et à l'amendement de la société dénaturée par l'intervention de l'art inadéquat[33].

Il est évident que ce sont toujours la bonne intention et la haute intelligence du maître qui justifient l'exercice de son autorité arbitraire sur l'élève. Pour Jean-Jacques qui croit à la bonté naturelle de l'homme – dont Dieu est la source –, même si l'on ne peut pas nier la possibilité d'une usurpation de pouvoir de la part du gouverneur, ce n'est pas là un défaut inhérent à ce système d'éducation. C'est plutôt le fait des hommes corrompus par les vices et qui n'ont pas pu s'abstenir d'abuser de leur autorité, laquelle d'ailleurs ne leur a été que confiée par la Nature. La cause du mal naît toujours en dehors de la nature humaine, mais « entre » les hommes, dans la société[34].

La brillance superficielle

Nous avons vu jusqu'ici l'éducation de l'homme naturel que Rousseau développe dans son œuvre éducative, en la comparant avec celle de Locke qui vise à former le vrai *gentleman*. Mais l'homme naturel dans la société doit tôt ou tard se préparer à vivre parmi ses semblables, et l'éducation d'Émile ne s'accomplira pas dans un petit monde

---

[30] Cette sorte de critique se trouve surtout dans les études américaines. Voir entre autres Joan DEJEAN, *Literary Fortifications, Rousseau, Laclos, Sade*, Princeton, Princeton University Press, 1984 ; Josué V. HARARI, *Scenarios of the Imaginary*, Ithaca, New York-Londres, Cornell University Press, 1987. Hisayasu Nakagawa porte aussi une critique sévère sur la pensée autocratique de l'écrivain genevois : Hisayasu NAKAGAWA, « L'*Émile* et Rousseau », *Tento no shima 18 seiki France bungakushi no shodanmen* [*L'île renversée : les tranches de l'histoire littéraire du XVIIIe siècle en France*], Tokyo, Iwanami shoten, 2002.

[31] Hisayasu NAKAGAWA, *ibid.*, p. 101.

[32] Le livre suivant est classique pour des recherches dans ce domaine : Jacob Leib TALMON, *The Origins of Totalitarian Democracy*, Londres, Secker & Warburg, 1952. Nakagawa compare l'état de la double volonté chez Émile à *Panopticon*, que Michel FOUCAULT décrit dans son ouvrage *Naissance de la prison : surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 218 (collection « Tel », 225). Hisayasu NAKAGAWA, *op. cit.*, p. 119-122.

[33] Béatrice Durand-Sendrail aborde ce problème d'un point de vue assez neutre. Béatrice DURAND-SENDRAIL, « Jean-Jacques ou l'aporie du bon maître », *Études Jean-Jacques Rousseau*, 9, Montmorency, 1997, p. 41-57.

[34] Voir : « J'ai cru parler à un peuple qui sans être exempt de vices avait encore du ressort et des vertus, et cela supposé, mon projet est bon. Mais si déjà la Pologne en est à ce point que tout y soit vénal et corrompu jusqu'à la racine, c'est en vain qu'elle cherche à réformer ses lois et conserver sa liberté, il faut qu'elle y renonce et qu'elle plie sa tête au joug. » *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, ch. 13, *OCR*, t. 3, p. 1022 (désormais : *Pologne*).

isolé : comme Yuji Sakakura l'indique, « il ne faut pas oublier que l'éducation négative, qualifiée comme la seule bonne éducation, n'est située qu'en tant que la préparation d'une vraie éducation qui la suit »[35].

Qu'est-ce donc une « vraie éducation » ? Selon Rousseau, c'est une éducation qui emmène l'homme jusqu'à sa perfection morale. Après une longue période d'éducation négative, Émile est donc enfin invité à se mêler à ses semblables. L'élève de la Nature doit finalement vivre parmi ses compatriotes et s'adapter à la communauté à laquelle il appartient. Il sera dès lors éduqué pour devenir le futur « citoyen », et c'est pourquoi il étudiera, vers la fin de la cinquième partie du roman éducatif, un extrait du *Contrat social*, l'ouvrage dans lequel Rousseau développe sa pensée politique. À ce propos, plus l'élève grandit, plus la recherche de moyens pour maintenir les rapports adéquats avec ses semblables devient le problème crucial. La prépondérance sera donnée au critère d'évaluation que le maître essaiera de faire apprendre à Émile. Dans la société dénaturée, il sera important d'adopter un bon critère d'évaluation, pour échapper aux vices de la société réelle. Pour ce faire, le maître d'Émile le conduit insensiblement à apprendre à distinguer la vraie beauté, tout en le faisant s'amuser dans l'imitation artificielle. Dans l'*Émile*, il y a un exemple très significatif de cette méthode. L'élève commence à apprendre à dessiner et le maître d'Émile installe les dessins qu'ils ont achevés dans les cadres convenables, selon leurs qualifications. Contrairement à la coutume ordinaire, le cadre doré sera choisi pour ajouter la brillance à des dessins médiocres. Par contre, les cadres simples de couleur noire seront utilisés pour y installer les dessins excellents, car, ceux-ci étant capables de briller par eux-mêmes, il n'est pas besoin de leur ajouter de l'éclat, qui au contraire nous empêcherait de contempler la vraie qualité de ces œuvres.

> « Aux premiers, aux plus grossiers de ces dessins je mets des cadres bien brillants, bien dorés qui les rehaussent ; mais quand l'imitation devient plus exacte, et que le dessin est véritablement bon alors je ne donne plus qu'un cadre noir très simple ; il n'a plus besoin d'autre ornement que lui-même, et ce soit dommage que la bordure partageât l'attention que mérite l'objet. Ainsi chacun de nous aspire à l'honneur du cadre uni […] et nous admirerons combien d'hommes se rendent justice en se faisant encadrer ainsi[36].

De cette façon, l'enfant sera amené insensiblement à être capable d'évaluer les vraies qualités essentielles des choses, sans être aveuglé par l'éclat artificiel et trompeur.

Il faut souligner que ce ne sont pas seulement les tableaux de l'élève qui sont objet de l'estimation. Le maître dessine avec lui, et ils essaient d'apprécier réciproquement

....

35 Yuji Sakakura, *Rousseau no kyôiku shiso: rikoteki jônen no mondai wo megutte [La pensée éducative de Rousseau : autour du problème de la passion égoïste]*, Tokyo, Kazama shobo, 1998, p. 139.

36 *Émile*, livre II, *OCR*, t. 4, p. 399.

l'œuvre de l'autre à sa juste valeur, le critère d'évaluation étant toujours celui de la Nature.

> « Nous enluminerons, nous peindrons, nous barbouillerons ; mais dans tous nos barbouillages, nous ne cesserons d'épier la nature ; nous ne ferons jamais rien que sous les yeux du maître[37].

Ici, Jean-Jacques mentionne explicitement que le maître véritable est pour eux la Nature elle-même. Élève de Platon, Rousseau voyait l'éclat de la vérité dans la beauté naturelle. Bien que son œuvre éducative soit souvent critiquée en raison de l'attitude despotique du maître (et nous admettons même que cette accusation puisse être fondée), nous pouvons voir ici l'intention de l'auteur essayant avec zèle de cultiver chez l'élève la faculté de juger le beau et le vrai. Pour ce faire, le gouverneur est doté d'un grand pouvoir ; mais il ne faut pas oublier que ce pouvoir n'est efficace que quand il est sous la direction de la Nature. Émile développera ainsi graduellement la capacité de juger le beau.

Dans les *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, la même logique se déploie. L'auteur propose aux jeunes Polonais de changer l'échelle de valeurs des constituants à travers les institutions et les lois.

> « Tous les membres actifs de la République, j'entends ceux qui auront part à l'administration, seront partagés en trois classes marquées par autant de signes distinctifs que ceux qui composeront ces classes porteront sur leurs personnes. Les ordres de chevalerie qui jadis étaient des preuves de vertu ne sont maintenant que des signes de la faveur des rois. Les rubans et bijoux qui en sont la marque ont un air de colifichet et de parure féminine qu'il faut éviter dans notre institution. Je voudrais que les marques des trois ordres que je propose fussent des plaques de divers métaux, dont le prix matériel serait en raison inverse du grade de ceux qui les porteraient[38].

Rousseau propose ici aux futurs citoyens de la nouvelle Pologne de fonder un système de promotion politique qui attribue des plaques en métal proportionnellement inverses au succès de leur carrière. Le détail de ces plaques et les trois grades sont décrits dans les paragraphes qui suivent :

> « Le premier pas dans les affaires publiques […] on honnorera ceux qui en seront jugés dignes d'une plaque *d'or* portant leur nom, celui de leur province, la date de leur réception et au-dessous cette inscription en plus

....

[37] *Ibid.*, p. 398.
[38] *Pologne*, ch. 13, *OCR*, t. 3, p. 1020.

> gros caractères : *Spes Patriæ*. […] le Servant d'État qui les aura obtenus sera honnoré de la seconde plaque et du titre dont elle est la marque. Cette plaque sera *d'argent* de même forme et grandeur que la précédente, elle portera les mêmes inscriptions, excepté qu'au lieu des deux mots *Spes Patriæ*, on y gravera ces deux-ci, *Civis electus*. […] Cette marque sera une plaque *d'acier bleu* semblable aux précédentes et portera cette inscription *Custos legum*. Ceux qui l'auront reçue la porteront tout le reste de leur vie à quelque poste éminent qu'ils parviennent, et même sur le trône quand il leur arrivera d'y monter[39].

On trouve ici la même règle que dans le cas précédent des dessins d'Émile : au fur et à mesure des progrès accomplis, les marques qui les récompensent deviennent de moins en moins « brillantes ».

Cette règle ne modifie pas seulement les marques superficielles de la réussite, mais aussi la valeur respective des choses elle-même. Ceux qui avancent dans la carrière politique considéreront que la vraie brillance des hommes ne consiste pas en une apparence éclatante, mais plutôt en une plus modeste[40].

Rousseau insiste en même temps sur l'importance de présider toutes les cérémonies politiques sous les yeux des constituants d'État. Ainsi, la politique devient un grand spectacle, et ceux qui désirent l'honneur seront sans cesse exposés à l'estime publique[41]. Dans ce système, le désir d'honneur des hommes actifs en politique sera orienté dans une bonne direction et nous pouvons comprendre que plus ils seront ardents à acquérir des positions honorables dans la politique, plus ils deviendront indifférents à la brillance superficielle. Ce système servira insensiblement à modifier leur échelle de valeurs et ils seront capables de voir le monde avec un regard différent, car dans ce système, la médiocrité de l'apparence fera mieux ressortir l'éclat réel de chaque membre.

De cette façon, sera formé et réalisé un système qui permettra aux citoyens polonais de juger réciproquement leurs conduites et de choisir eux-mêmes leurs représentants[42].

---

[39] *Ibid.*, p. 1020-1023.

[40] Dans le *Discours sur cette question : Quelle est la vertu la plus nécessaire au héros ?*, le terme « éclat » joue un rôle important pour définir le caractère de la vertu héroïque. Rousseau y mentionne que la vraie brillance porte un aspect plutôt modeste : « Le brave ne fait ses preuves qu'aux jours de bataille ; le vrai héros fait les siennes tous les jours, et ses vertus, pour se montrer quelquefois en pompe, n'en sont pas moins sous un extérieur plus modeste » (*OCR*, t. 2, p. 1266).

[41] Akira Mizubayashi évoque par plusieurs aspects le moment de la naissance du « public » dans la deuxième moitié du XVIIIe siècle en Europe : Akira MIZUBAYASHI, *Kôshû no tanjô, Bungaku no syutsugen. Rousseau teki keiken to gendai [Au-delà de la langue tyrannique. L'émergence de la Littérature à l'âge de l'opinion publique. L'expérience de Rousseau]*, Tokyo, Misuzu shobo, 2003, *passim*.

[42] Baczko est du même avis sur ce point : Bronislaw BACZKO, *Lumières de l'utopie*, Paris, Payot, 1978, p. 97-98 (collection « Critique de la politique »).

Comme l'écrit Ernst Cassirer, la pensée rousseauiste est une pensée en mouvement permanent, qui se modifie en modifiant la pensée des autres[43].

Conclusion

Les questions concernant l'éducation au XVIIIe siècle sont diverses et complexes. Dans la société de l'époque – où la distinction des classes sociales était généralement le cadre préalable à l'analyse de tous les problèmes sociaux –, il était plus ou moins chimérique de réfléchir à l'égalité des hommes sans penser à leur naissance. Dans de telles circonstances, Rousseau a essayé de renverser le sens de la notion d'élite : selon le citoyen de Genève, ce n'est pas l'ordre des hommes, mais celui de la Nature qui compte. Contrairement à Locke, qui représentait un peu l'idée générale de la haute société de l'époque, Rousseau propose de négliger la famille ou la naissance de l'élève pour prouver l'égalité première de la faculté latente des hommes devant l'ordre de la Nature. De plus, il va jusqu'à affirmer que, paradoxalement, ce sont ceux qui ont pu rester conformes au but de la Nature (ceux qui ont pu rester à l'état qui était « ordinaire » lors de la naissance de l'homme) qui vont devenir « exceptionnels » au fur et à mesure qu'ils grandissent dans la société dégradée. Pour ce faire, Rousseau proclame la nécessité du dernier artifice qui peut servir à guider et à perfectionner la nature en la protégeant contre les vices sociaux. De cette façon, il rêve de former des hommes capables de juger correctement des valeurs (selon l'ordre de la Nature) et qui pourront dans l'avenir se former eux-mêmes comme citoyens vertueux et hommes « exceptionnellement » ordinaires.

À la suite de cet article dans lequel nous avons traité du problème de l'homme et du citoyen comme futur constituant de la société à laquelle ils appartiennent, il serait important et intéressant de comparer les différents exemples de communautés possibles, réelles ou imaginées, que Rousseau nous a proposées. L'écrivain voulait-il créer un État des citoyens-Émile ? Ou au contraire un État sans « élite » ? Nous nous proposons d'aborder ce sujet à une autre occasion.

---

[43] Ernst CASSIRER, *Le Problème Jean-Jacques Rousseau*, traduit de l'allemand par Marc B. LAUNAY, préface de Jean STAROBINSKI, Paris, Hachette, 1987, chap. 1, p. 7-9.

Un pédagogue des Lumières oublié : Pierre Villaume, huguenot berlinois (1746-1825)

☐ Viviane ROSEN-PREST

Malgré son nom à consonance française, Pierre (ou Peter) Villaume est né à Berlin. C'est un huguenot de Prusse, descendant de réfugiés protestants français ayant fui la France lors de la révocation de l'édit de Nantes (1685). Si, par ses origines et sa langue maternelle, il se rattache à la France, le mouvement pédagogique qui l'a influencé et dans lequel il a inséré son activité est celui de l'Allemagne du Nord, une aire géographique qui a apporté une contribution importante au débat pédagogique. Il convient donc de rappeler les enjeux du renouveau pédagogique en Allemagne vers la fin du XVIIIe siècle avant d'aborder la personnalité de Villaume et de dégager l'originalité de son apport.

Le philanthropinisme en Allemagne

La deuxième moitié du XVIIIe siècle correspond en Prusse au règne de Frédéric le Grand (1740-1786). Dans le dernier tiers du siècle, l'*Aufklärung* est à son apogée. Les idées « éclairées » de progrès, de recherche du bonheur, d'émancipation humaine sont certes discutées dans leurs différents avatars, et sont parfois battues en brèche par d'autres tendances, notamment le *Sturm und Drang*, mais dans les grandes lignes, elles font partie du consensus public, et c'est bien à l'*Aufklärung* que se rattachent les pédagogues réformateurs. La première grande figure de la pédagogie en Allemagne à cette époque est Johann Bernhard Basedow (1724-1790), chef de file du « philanthropinisme »[1]. Son activité pédagogique commence tardivement, dans les

1 Johannes RAMMEL, *Johann Bernhard Basedow und der Philantrophismus*, Leipzig, Teubner, 1922 ; Simon HORNUNG, *Johann Bernhard Basedow und sein Philantropin in Dessau* (livre électronique), Munich, GRIN Verlag, 2007.

années 1770 ; appelé en 1771 à Dessau par un prince éclairé, Leopold Friedrich Franz d'Anhalt-Dessau (1758-1807), connu sous le nom de *Vater Franz*, il y ouvre en 1774 le *Philanthropin*, « école de l'amitié du genre humain » où enseigneront les principaux pédagogues réformateurs de son temps (Salzmann, Campe, Wolke, Trapp). Pour la première fois, on tente de développer une éducation et un enseignement éclairés, supraconfessionnels, cosmopolites, tolérants et adaptés à la nature des enfants. Le programme comporte le renoncement aux châtiments corporels ; à la place, les « amis du genre humain » posent en principes pédagogiques « l'amour, l'amitié et une affection fraternelle », des idées qu'on retrouve dans la franc-maçonnerie dont l'intérêt pour les questions d'éducation est manifeste depuis la fin des années 1770[2]. Le grand ouvrage pédagogique de Basedow est l'*Elementarwerk*, qui paraît en 1774 en quatre parties illustrées par Daniel Chodowiecki, le célèbre graveur huguenot de Berlin[3].

Moins connu sans doute est le comte Friedrich Eberhard von Rochow, gentilhomme philanthrope vivant à Brandebourg-sur-la-Havel, au sud-ouest de Berlin, qui crée en 1773 et en 1779 des écoles pour ses paysans dans les villages de Reckahn et de Krahne, situés au sud du Brandebourg. Elles attireront plus de mille visiteurs, parmi lesquels de nombreux gouvernants et tous les pédagogues du temps[4]. Le noble philanthrope publie en 1776 et en 1779 un livre de lecture, *Der Kinderfreund* (l'Ami des enfants), qui connaît un extraordinaire succès avec de multiples rééditions jusqu'au milieu du XIXe siècle[5]. Ce petit ouvrage attrayant, destiné aux écoles pour enfants pauvres, en particulier de paysans, a pour objectif de donner, sous un faible volume, des savoirs dépassant la lecture et l'écriture et de combler, selon la préface, la lacune « entre l'ABC et la Bible » (*zwischen Fibel und Bibel*). En dépit de ce succès, l'ouvrage donne lieu à des discussions véhémentes : est-il bien judicieux d'élever le niveau d'instruction des enfants de paysans ? Ne va-t-on pas en faire des insatisfaits et des contestataires ? Le peuple, libéré de ses préjugés, ne va-t-il pas sentir encore davantage la pénibilité de sa vie ? Les commentaires élogieux, eux – les plus nombreux –, insistent sur la nécessité d'enrober les acquisitions dans des considérations morales pour ôter aux paysans

2 Hanno SCHMITT, « Philanthropismus und Volksaufklärung », *in* Rudolf VIERHAUS (éd.), *Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns*, Tübingen, Max Niemeyer, 1992, p. 171-195, et Rudolf VIERHAUS, « Aufklärung und Freimaurerei in Deutschland », *in* Helmut REINALTER (éd.), *Freimaurer und Geheimbünde im 18. Jahrhundert in Mitteleuropa*, Francfort, Suhrkamp, 1983, p. 118 et s. Cités par Michael NIEDERMEIER, « Campe als Direktor des Dessauer Philanthropins », *in Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit*, catalogue d'exposition de la bibliothèque Herzog August de Wolfenbüttel, Wiesbaden, Harrassowitz, 1996, p. 46 (collection « Austellungskataloge der Herzog August Bibliothek », 74).

3 Johann Bernard BASEDOW, *Elementarwerk*, 4 vol., Leipzig, Siegfried Leberecht Crusius, 1774. Il existe un *reprint* (Hildesheim-New York, G. Olms, 1972) de l'édition de Leipzig, E. Wiegandt, 1909.

4 Par exemple le prince Leopold Friedrich Franz d'Anhalt-Dessau, protecteur de Campe, ou le poète J. W. L. Gleim (1719-1803), que Villaume fréquente à Halberstadt. Le livre des visiteurs de Reckahn comporte, pour la période de 1773 à 1809, plus de mille noms, dont cent cinquante représentants d'États (Prusse, Danemark, Suisse…) et tous les grands pédagogues du temps : Basedow, Campe, Iselin, Resewitz, Salzmann, Stuve, Trapp, Villaume, Wolke, etc. Voir Fritz JONAS et Friedrich WIENECKE (éds), *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften*, 4 vol., Berlin, G. Reimer, 1907-1910, vol. 4, p. 437-463, cité par Rudolf. W. KECK, « Die Armeleutebildung in den Bildungsvorstellungen und Schulplänen der Philanthropen », *in* Peter ALBRECHT et Ernst HINRICHS (éds), *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*, Tubingue, Max Niemeyer, 1995, p. 66-67.

5 Voir R. W. KECK, *ibid.*, p. 64-65.

l'envie de changer de condition, tout en estimant profitable pour la société une certaine hausse générale du niveau de connaissances[6].

Puis vient la génération née dans les années 1740-1750, dont font partie Joachim Heinrich Campe (1746-1818)[7], Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839), promoteur de l'éducation physique[8], Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811)[9], Johann Stuve (1752-1793)[10], engagé dans l'élévation du niveau d'instruction des filles, Ernst Christian Trapp (1745-1818)[11] et Peter Villaume (1746-1825). Leur plus forte activité se situe durant une quinzaine d'années, entre 1775 et 1790 environ. C'est durant ces mêmes années que se situe d'ailleurs aussi l'activité du pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi. En Prusse, c'est une période de paix marquée par de grandes réformes économiques et juridiques aux succès divers. Frédéric II meurt en 1786, et son successeur Frédéric-Guillaume II (1786-1797), versatile et influençable, est sous l'emprise de mouvements obscurantistes comme celui de la Rose-Croix. L'esprit « éclairé » survit cependant chez certains ministres, comme le baron Karl Abraham von Zedlitz (1731-1793) qui peut encore mener à bien une réforme de l'enseignement

6 Article paru dans la *Nördlinger Allgemeine Bibliothek*, 1777, vol. V/2, p. 445 et s., cité par R. W. Keck, *ibid*., p. 63-66.

7 Après des études à Helmstedt et Halle, Campe est pasteur, puis éducateur des frères Wilhelm et Alexander von Humboldt. Appelé par Basedow au *Philanthropin* de Dessau, il y est professeur et directeur, mais le quitte suite à un différend avec Basedow. Brièvement franc-maçon de 1777 à 1780, il est appelé en 1788 par le duc de Brunswick pour mener une politique de réforme de l'éducation ; elle échoue en raison de l'hostilité du clergé. Campe est surtout connu pour être l'éditeur de l'*Allgemeine Revision* (voir plus bas) et du roman *Robinson der Jüngere* (*Robinson le Jeune*, 1779-1780). Sur Campe, voir Hanno Schmitt *et al.*, *Visionäre Lebensklugheit* : *Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746-1818)*, Catalogue d'exposition, Braunschweigischen Landesmuseums et Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, 29 juin-13. octobre 1996, Wiesbaden, Harrassowitz, 1996.

8 Né à Quedlinburg, GutsMuths est théologien, éducateur, professeur de sport et de géographie à l'institut de Schnepfenthal créé par Salzmann. Il écrit le premier manuel d'éducation physique d'Allemagne, *Gymnastik für die Jugend* (1793/1804). Sur GutsMuths, voir Willi Schröder, *Johann Christoph Friedrich GutsMuths und die "Gymnastik für die Jugend": Entstehung, Werk, Wirkungsgeschichte*, Rudolstadt-Iena, Hain Verlag, 1999.

9 Fils de pasteur et pasteur lui-même, Salzmann est le créateur de l'institut de Schnepfenthal grâce au soutien du duc Ernst II de Gotha. L'établissement existe encore aujourd'hui avec plus de 700 élèves. Il voit dans l'autocritique des éducateurs le fondement d'une bonne éducation. Auteur d'*Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (*Petit livre des fourmis, ou recommandations pour une éducation raisonnable des éducateurs*), Schnepfenthal, s.n., 1806, et réédition, Heinsberg, Agentur Dieck, 1996 (collection « Pädagogische Quellentexte »).

10 Né à Lippstadt, pédagogue et philosophe, ami de Campe, Stuve est éditeur avec Campe et Trapp du *Braunschweigisches Journal* (1788). Auteur d'*Über die Notwendigkeit der Anlage öffentlicher Töchterschulen für alle Stände* (*Sur la nécessité d'ouvrir des écoles publiques de filles pour toutes les classes sociales*, 1786). Sur Stuve, voir Hanno Schmitt, *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2007.

11 Trapp est le premier titulaire d'une chaire de pédagogie (et philosophie) à Halle, à laquelle il est nommé par le ministre prussien Karl Abraham Freiherr von Zedlitz, ainsi que directeur d'une école normale pour la formation des maîtres. Le fait que celle-ci dépende de la faculté de théologie conduit à des conflits. Trapp quitte Halle pour Hambourg, puis Brunswick où il participe aux réformes du système scolaire avec Campe et Stuve. Après leur échec en 1790, il dirige une institution pour jeunes filles près de Wolfenbüttel, où il meurt en 1818. Il souhaite abolir la distinction entre les jeunes gens destinés à l'étude et les autres, ce qui en fait un précurseur du Collège unique (*Gesamtschule*). Sur Trapp, voir Max Fuchs, *Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp*, Weinheim, Beltz, 1985.

(1787-1788)[12], ou les juristes J. H. C. Carmer (1720-1801) et Karl Gottlieb Svarez (1746-1798) qui conduisent à son terme (1794) la réforme du droit entamée sous Frédéric le Grand[13].

Les pédagogues de cette période s'activent sur tous les fronts. Sur le plan politique, plusieurs sont appelés par des princes pour conduire des réformes de l'enseignement (Basedow à Dessau en 1771, Campe à Brunswick en 1786). Sur le plan institutionnel, ils fondent des instituts et des écoles ; l'établissement le plus célèbre est sans conteste le *Philanthropin* de Dessau, mais il faut aussi citer l'institut de Salzmann à Schnepfenthal (voir la note 9). Tous ces pédagogues s'engagent aussi dans la pratique de l'enseignement et dans la rédaction d'ouvrages : de nombreux manuels à usage scolaire ou éducatif voient le jour, mais aussi des ouvrages pour la jeunesse ; ainsi, le roman de Campe, *Robinson der Jüngere* (*Robinson le Jeune*, 1779-1780), une adaptation de Daniel Defoe, connaît un grand succès et contribue à fonder le genre de la littérature de jeunesse en Allemagne. Sur le plan théorique enfin, on voit paraître de nombreux traités éducatifs dont il sera question ci-dessous. N'oublions pas l'activité éditoriale : Campe reprend en 1787 la Librairie de l'Orphelinat de Brunswick qu'il transforme en maison d'édition spécialisée dans l'éducation, transmise en 1808 à son gendre le libraire-éditeur Vieweg, qui publiera, entre autres, *Robinson der Jüngere*[14]. Il publie également le *Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts* (édité en trois volumes en 1788) auquel participent E. C. Trapp, J. Stuve et Johann Heinrich Gottlieb Heusinger, ainsi qu'une somme pédagogique, l'*Allgemeine Revision*, sur laquelle nous reviendrons.

Il est aisé de dégager des points communs chez ces éducateurs, qui se réclament tous plus ou moins du « philanthropinisme ». Ils veulent lutter contre l'influence des théologiens à l'école, créer un enseignement supraconfessionnel, ce qui ne signifie pas sans religion. Notons que presque tous ont étudié la théologie et que Salzmann et Villaume ont exercé comme pasteurs. Adeptes de la « religion naturelle », dont les principes, défendus par Christian Thomasius (1655-1728) et Christian Wolff (1679-1754), sont largement répandus parmi les *Aufklärer*, proches des théologiens

---

[12] Né en Silésie, le baron de Zedlitz est nommé en 1771 ministre d'État chargé du culte et de l'enseignement. Kantien convaincu, il défend la liberté de l'enseignement dans les universités. Il crée l'*Abitur* (baccalauréat). Il perd ses fonctions sous le ministre Wöllner en 1788 et quitte alors le service de l'État. Voir Peter Mainka, *Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms II. von Preussen*, Berlin, Duncker und Humblot, 1995.

[13] Juriste réformateur, grand chancelier de Frédéric II (1779), von Carmer mène à la demande du Roi de profondes réformes du système judiciaire, connues sous le nom de *Corpus Juris Friedericianum*. Celui-ci ne paraît finalement qu'en 1794, sous Frédéric Guillaume II, sous le nom d'*Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten* (*Code général de droit pour les États prussiens*). Svarez est ministre de la Justice sous Carmer et l'assiste dans son œuvre de réforme. Il est également éducateur du prince royal, le futur Frédéric Guillaume III. Voir Manfred Schlenke, *Preußische Geschichte. Eine Bilanz in Daten und Deutungen*, Fribourg/Wurzbourg, Ploetz, 1991, p. 170-171.

[14] Adolf Dreyer (éd.), *Friedrich Vieweg & Sohn in 150 Jahren deutscher Geistesgeschichte, 1786-1936*, Brunswick, Vieweg, 1936 ; Paul Zimmermann, « Vieweg », *in Allgemeine Deutsche Biographie (ADB)*, t. 40, Leipzig, Duncker & Humblot, 1895, p. 689-693. Vieweg est aujourd'hui une importante maison d'édition spécialisée surtout dans les sciences et techniques. Elle a publié les œuvres de plusieurs prix Nobel.

« néologues »[15], ils veulent enseigner une divinité conforme aux lois de la nature, ce qui leur donne parfois maille à partir avec les autorités ecclésiastiques[16]. Le principe directeur n'est plus seulement Dieu, mais la nature, la grande inspiratrice. Ils considèrent que le plus bel objet d'étude pour l'homme, c'est l'homme ; non pas l'homme en soi, comme celui de l'Antiquité ou des classiques français, mais l'homme réel dans sa dimension sociale et dans son développement individuel. On s'intéresse à la petite enfance, à la personnalité de l'enfant. Une nouvelle relation pédagogique, basée sur la confiance, la tolérance et le respect mutuel, voit le jour, l'accord sur la suppression des châtiments corporels est général. Un des objectifs centraux est de rechercher l'harmonie du corps, du cœur et de l'esprit.

De grands débats occupent l'opinion bien au-delà du cercle des pédagogues : faut-il éduquer les pauvres et quelles en seront les conséquences ? Faut-il éduquer chacun selon sa condition ou promouvoir un épanouissement individuel sans limites ? Comment concilier épanouissement individuel et utilité sociale ? Est-il licite de mentir aux élèves ? Ces préoccupations vont se retrouver dans l'œuvre de Pierre Villaume, dont les écrits théoriques, on le verra, sont toujours intimement liés à des recherches de solutions pratiques.

Villaume : quelques données biographiques[17]

Pierre Villaume naît le 18 juillet 1746 à Berlin, dans la Colonie huguenote de Prusse fondée après la révocation de l'édit de Nantes en 1685 et l'appel lancé par le Grand Électeur Frédéric-Guillaume la même année, connu sous le nom d'édit de Potsdam. À la fin du XVIIIe siècle, la Colonie possède encore intacts tous les privilèges accordés par cet édit, citoyenneté « française » distincte sous l'autorité directe d'un ministre appelé « chef de la Nation », libre exercice du culte réformé en langue française, justice autonome disant le droit en français. Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans des détails

---

15 Les néologues sont des théologiens protestants qui font passer l'approche morale de la religion avant les dogmes ; ils prêchent la tolérance religieuse et défendent l'étude critique des textes sacrés. Les plus connus sont Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem (1709-1789), Johann Joachim Spalding (1714-1804) et Friedrich Samuel Gottfried Sack (1738-1817). Voir Karl ANER, *Die Theologie der Lessingzeit*, Halle, G. Olms, 1929 ; Andreas Urs SOMMER, « Neologische Geschichtsphilosophie. Johann Friedrich Wilhelm Jerusalems Betrachtungen über die vornehmsten Wahrheiten der Religion », *Zeitschrift für neuere Theologiegeschichte*, 9, 2002, p. 169-217.

16 Loïc CHALMEL, *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIIIe siècle*, Bern, Peter Lang, 2004, p. 80-84 (collection « Exploration. Éducation – histoire et pensée »). Voir aussi plus bas les difficultés rencontrées par Campe à Brunswick.

17 La biobibliographie complète de Pierre Villaume a été établie dans les années 1950 par Rosemarie Wothge, auteur de RDA (République démocratique allemande), seule, à ma connaissance, à lui avoir consacré un important traité et à laquelle j'emprunte les données qui suivent. Rosemarie WOTHGE, « Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung: Peter Villaume (1746-1825) », *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*, VI/3, 1956-1957, p. 429-454. Ces données sont complétées par les biographies allemandes habituelles (*ADB*, *NDB*, Denina).

sur l'évolution de la Colonie vers la fin de son existence institutionnelle[18]. Même si la Colonie est sur le déclin, elle jouit encore d'un grand prestige. L'Église de Berlin dirige plusieurs remarquables institutions scolaires et caritatives[19], dont Villaume va profiter et qui ne seront d'ailleurs pas imperméables au vent pédagogique nouveau[20].

Pierre Villaume est issu d'un milieu très modeste. Son père, d'une famille originaire de Metz, était faiseur de bas. Sa mort, alors que Pierre n'a que six ans, va obliger l'enfant à exercer divers emplois chez des artisans (faiseur de bas, perruquier, orfèvre), lui donnant une connaissance intime de ces emplois subalternes pour lesquels il gardera une profonde empathie. Villaume présente l'itinéraire classique d'un enfant pauvre, mais bien doué, de la Colonie réfugiée berlinoise. Après avoir sans doute appris les bases dans l'une des petites écoles contrôlées par l'Église, il est remarqué à l'âge de quinze ans seulement par un pasteur qui le fait admettre à l'École de charité, école de bon niveau pour enfants pauvres de la Colonie, où il étudie pendant deux ans (1761-1763) avant d'être admis au prestigieux Collège français, dont il suit les cours tout en enseignant à l'École de charité pour financer ses études. Il fait ensuite sa théologie, moyen classique d'ascension sociale, et « reçoit l'imposition des mains » en 1771. Il épouse la même année une huguenote, Susanne Marré (1751-1815), d'un milieu supérieur au sien puisqu'elle est la fille du directeur de l'École de charité[21].

Après un premier poste de pasteur à Schwedt, petite colonie rurale au nord-est de Berlin (1771-1776), il est appelé à Halberstadt, ville plus importante où il restera une dizaine d'années (1776-1787), années qui feront prendre un tournant décisif à sa carrière. Un an après son arrivée, il ouvre avec sa femme une institution pour jeunes filles « de bonne famille et de la noblesse » (*Erziehungsanstalt für Frauenzimmer aus gesittetem Stande und vom Adel*). La brochure de présentation de l'institution, fort heureusement conservée[22], indique un vaste éventail de matières enseignées : allemand, français, géographie, histoire naturelle, histoire du pays et histoire du monde, « histoire de l'homme » (anatomie), calcul, « soin de la santé » (hygiène), dessin, mythologie, histoire religieuse et religion, morale, travaux manuels et « formation du cœur ». C'est un programme ambitieux pour une école de jeunes filles de ce temps.

....

[18] Les privilèges de la Colonie française de Prusse sont supprimés à partir de 1809, lors des grandes réformes de l'État prussien menées entre 1808 et 1812 sous l'égide des ministres Hardenberg et Stein. Sur la fin de la Colonie, voir Viviane ROSEN-PREST, « Les huguenots à Berlin face à l'occupation napoléonienne (1806-1808) », *Recherches germaniques*, 40, 2010, p. 151-176, et « La fin de la Colonie française de Prusse (1809-1812) : enjeux nationaux et identitaires », *Diasporas. Histoire et sociétés*, 18, n° spécial « Huguenots », 2012, p. 123-142. Viviane ROSEN-PREST, *La Colonie huguenote de Prusse de 1786 à 1815 : la fin d'une diaspora ?*, Paris, Honoré Champion, 2019 (collection « Vie des huguenots », 81).

[19] Sur ces institutions, voir Ursula FUHRICH-GRUBERT, *Die französische Kirche zu Berlin. Ihre Einrichtungen 1672-1945*, Bad Karlshafen, Verlag des Deutschen Hugenotten-Vereins, 1992 (collection «Tagungsschriften des Deutschen Hugenotten-Vereins », 11). Franziska ROOSEN, *Soutenir notre Église. Hugenottische Erziehungskonzepte und Bildungseinrichtungen im Berlin des 18. Jahrhunderts*, Bad Karlshafen, 2008 (collection « Geschichtsblätter der Deutschen Hugenotten-Gesellschaft », 42).

[20] Franziska ROOSEN, *ibid.*, p. 141-149, 174-175, 286-288, 331-333.

[21] Rosemarie WOTHGE, « Ein vergessener Padagoge der Aufklärung... », *op. cit.* p. 447, note 26.

[22] Peter VILLAUME, *Nachricht von einer Erziehungsanstalt fûr Frauenzimmer von gesittetem Stande und vom Adel in Halberstadt*, Halberstadt, s.n., 1780, 60 p.

À Halberstadt, Villaume entre en contact avec la Société littéraire (Litterarische Gesellschaft), fondée en 1785, qui regroupe les esprits « éclairés » de la ville[23]. C'est probablement là que Villaume, en grande partie autodidacte, se familiarise avec les idées pédagogiques nouvelles et fait la connaissance de Joachim Heinrich Campe. Il commence à se faire connaître en publiant des articles, la plupart sur des sujets touchant à l'éducation[24]. Ces activités doivent lui apporter quelque notoriété, puisqu'il est nommé en 1787 dans un prestigieux lycée berlinois comme professeur de philosophie, de morale et de littérature[25].

L'Europe entre alors dans une période de turbulences qui ne va pas épargner Villaume. Très sensible à la condition des masses populaires, très sourcilleux sur la liberté d'expression, il ne peut qu'être favorable aux débuts de la Révolution française, comme beaucoup d'esprits « éclairés » en Allemagne[26]. En 1790, il remporte le prix de la Société royale de Metz sur un sujet proposé en 1788 : « Quels sont les moyens conciliables avec la législation françoise d'animer, d'étendre le patriotisme dans le tiers état ? » Le roi Frédéric-Guillaume II est très hostile à l'*Aufklärung*, et une vague d'obscurantisme s'abat sur la Prusse ; en juillet 1788, le ministre Wöllner établit un édit répressif sur la censure. Dans deux opuscules virulents de 1788 et 1791, Villaume va s'en prendre à cet édit[27] ; le deuxième déclenchera un conflit ouvert avec le ministère qui lui refuse l'*imprimatur*[28]. Bien loin de céder, Villaume fait imprimer son article à Leipzig, donc en Saxe[29]. En 1793, trouvant irrespirable l'atmosphère de l'ère post-frédéricienne, il quitte l'Allemagne pour le Danemark, où il est accueilli par le comte

[23] Par exemple le recteur Gottlob Nathanael Fischer, directeur de la Martinischule et éditeur du *Berlinisches Journal für Aufklärung*, ou le poète Johann Wilhelm Ludwig Gleim (1719-1803), qui crée des liens avec toute l'élite littéraire de son temps, jouant un rôle central dans la société « éclairée » du XVIIIe siècle. L'intérêt de Gleim pour l'enseignement est manifeste : il visite l'école de paysans instaurée par F. E. von Rochow ; il reçoit plusieurs fois la visite de Basedow et contribue en 1778 à la fondation d'une École normale (*Lehrerseminar*). Sur Gleim, voir Beat Hanselmann, « Johann Wilhelm Ludwig Gleim und seine Freundschaften oder Der Weg nach Arkadien ». Bern et al., 1989 : Ute Pott (dir.), *Das Jahrhundert der Freundschaft. Johann Wilhelm Ludwig Gleim und seine Zeitgenossen*, catalogue d'exposition, Gleimhaus Halberstadt, Göttingen, 2004.

[24] *Berlinische Monatsschrift* (1785) ; *Philanthropisches Journal* (Dessau, 1779, 1780, 1781 : 7 articles) ; *Halberstädtische gemeinnützige Blätter, hrsg. von der literarischen Gesellschaft zu Halberstadt* (1785 à 1787 : 7 articles). J'emprunte ces données à Rosemarie Wothge, « Ein vergessener Padagoge der Aufklärung... », *op. cit.*, p. 454.

[25] Au lycée de Joachimsthal. Il succède à un professeur prestigieux, Johann Jakob Engel, nommé directeur du Théâtre national. L'abbé Denina commente ainsi cette nomination : « Rarement un bon sujet dans une pareille place a pour successeur un homme également capable de la remplir avec succès. Mr Villaume pense profondément, & écrit bien tant en françois qu'en allemand. On pourroit dire qu'il est le seul des gens de lettres de la colonie françoise qui écrive des ouvrages considérables dans les deux langues », *in* Carlo Denina, *La Prusse littéraire sous Frédéric II*, t. 3, 1791, Berlin, H. A. Rottmann, p. 43-44.

[26] Campe emmène son élève Wilhelm von Humboldt le 16 juillet 1789 à Paris pour assister à « l'enterrement du despotisme français » (*Leichenbegräbnis des französischen Despotismus*), Campe, *Briefe aus Paris*, cité par H. Schmitt, *Visionäre Lebensklugheit*, *op. cit.*, p. 29.

[27] *Freymüthige Betrachtungen über das Edikt vom 9. Juli 1788, die Religionsverfassung in den Preußischen Staaten betreffend*, 2 tomes, Francfort et Leipzig, W. Vogel, 1788, t. 2, paru aussi sous le titre *Sendschreiben an den Wahrheitsfreund in Berlin über die von ihm aufgeworfenen Fragen: Was ist Gewissensfreyheit? und wie weit erstreckt sich die Macht des Monarchen in Religionssachen?*

[28] *Prüfung der Rönnbergischen Schrift über Symbolische Bücher in bezug auf das Staatsrecht*, Leipzig, Göschen, 1791.

[29] Voir Rosemarie Wothge, « Ein vergessener Padagoge der Aufklärung... », *op. cit.*, p. 444-445.

Ludwig von Reventlow (1751-1801), qui l'emploie à la réalisation de ses projets de réforme scolaire sur ses terres.

La carrière pédagogique de Villaume au Danemark est deux fois plus longue que sa carrière en Prusse, mais sa production théorique y est moindre, et partiellement en langue danoise. Il ne se rendra jamais en France, bien qu'il soit nommé membre de l'Institut en 1796 et que ses deux fils y aient séjourné. Au Danemark, longtemps gêné par sa méconnaissance de la langue, Villaume a essentiellement une activité de pédagogue pratique. Après le relatif échec d'un petit institut de formation des maîtres, Villaume s'emploie, à la demande de Reventlow, à la création d'un *Philanthropin* nommé « Bernstoffminde » pour les enfants des couches aisées[30]. Après un tronc commun, l'enseignement y est différencié selon la destination professionnelle des élèves : arithmétique et anglais pour les futurs commerçants, mathématiques et français pour les futurs officiers d'armée de terre ou de marine, latin pour les futurs érudits. L'institut a un caractère international et interconfessionnel. Villaume y enseigne en français l'astronomie et l'histoire. En 1807, il suit la fille et le gendre du comte à Holsteinborg, où il soutient leurs efforts pour l'éducation des couches populaires, encouragés par une Société pour le développement de l'industrie ayant pour but de soutenir le patriotisme et l'activité économique[31]. Après trente-deux ans de séjour au Danemark, Villaume y meurt en 1825[32].

D'origine française, totalement bilingue quoique né en Prusse, Villaume se trouve à un carrefour culturel ; la majorité de ses écrits sont rédigés en allemand, mais il avoue parfois dans ses préfaces craindre de faire des fautes de langue « qu'on pardonnera à un étranger »[33]. Fils d'artisan pauvre, orphelin, en grande partie autodidacte, il est aussi à un carrefour social ; on va voir que ces origines ne sont pas sans incidence sur son œuvre.

La production écrite de Villaume : quelques exemples

Selon la bibliographie exhaustive établie par Rosemarie Wothge[34], Pierre Villaume aurait publié vingt-huit livres ou brochures, cinq traductions et une trentaine d'articles, sans compter ses quelques publications en danois. Parmi les livres, on trouve des traités de pédagogie, des ouvrages polémiques, des réponses à des concours. Son

[30] Il a publié un article sur cette institution : « Grundsaetninger og Indretninger angaaende de mere dannede Staenders Faellesopdragelse. Tilligemed en Beretning om Opdragelsesanstalten Bernstoffminde paa Baroniet Brahetrolleborg i Fyen » (« Principes et institutions concernant l'éducation commune des classes cultivées. Avec un rapport sur l'institution de Bernstoffminde dans la baronnie de Brahetrolleberg sur l'île de Fünen »), *Egeria*, 2e année, vol. 1 (traduit par J. F. Oest, Copenhague, 1804), p. 230-256.

[31] Rosemarie Wothge, « Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung », *op. cit.*, p. 445.

[32] Son activité de pédagogue et d'auteur en Allemagne n'aura duré qu'une quinzaine d'années (1776-1793). Rosemarie Wothge voit là l'une des causes possibles du relatif oubli dans lequel il a sombré depuis le XIXe siècle, *ibid.*, p. 431.

[33] De la quatrième génération !

[34] Rosemarie Wothge, « Ein vergessener Pädagoge der Aufklärung », *op. cit.*, p. 452-454.

ouvrage le plus diffusé est son *Histoire de l'Homme* (*Geschichte des Menschen)*, nous en reparlerons.

Avant d'aborder les deux articles que nous nous proposons d'analyser, il convient de présenter l'*Allgemeine Revision*, le grand projet éditorial de Johann Heinrich Campe[35] dans lequel ils ont été publiés. L'ambition de cet ouvrage en seize volumes est de mettre de l'ordre dans l'effervescence des publications qui se sont multipliées depuis une dizaine d'années, en présentant une somme des acquis et des courants pédagogiques du temps. Seul un ouvrage collectif peut accomplir une tâche d'une telle ampleur. Dans la préface au premier volume, Campe dit avoir constitué son équipe rédactionnelle en s'adressant à des éducateurs chevronnés et capables de réflexion approfondie, au nombre desquels il doit donc ranger Villaume : « *Meine Blicke ruheten auf so manchem philosophischen, beobachtenden und durch Ausübung erfahrnen Erzieher* » (« mes regards se posèrent sur maint éducateur philosophe, doué de sens de l'observation et d'une bonne expérience »)[36]. Campe expose ainsi la méthode choisie : chacun apportera sa pierre à l'édifice non seulement en livrant des articles sur le domaine qu'il connaît le mieux, mais aussi par la discussion des autres contributions. Seules celles acceptées à l'unanimité paraîtront dans le corps de l'ouvrage, les autres seront regroupées en fin de volume ; les questions non traitées par les collaborateurs de la revue feront l'objet de concours, proposés au public éclairé. Cette démarche, qui encourage un débat critique au sein de la revue, tend à fonder une véritable « communauté scientifique » ; elle procède clairement d'une stratégie destinée à encourager l'accession de la pédagogie au statut de discipline universitaire[37]. Dans la préface au volume 5, Campe recommande son entreprise « à tous les amis et défenseurs d'une meilleure éducation » et lui assigne comme objectif « une vraie amélioration du système éducatif et scolaire, ainsi qu'un accroissement constant des Lumières publiques sur les objets les plus importants de la connaissance humaine »[38]. Les onze collaborateurs portent en grande majorité le titre de professeur ou de recteur (chef d'établissement) et résident tous dans le nord de l'Allemagne. Ce sont : Büsch (Hambourg), Ebeling (Hambourg), Ehlers (Kiel), Fischer (Halberstadt), Funk (Magdebourg), Gedicke (Berlin), Moritz (Berlin), l'abbé Resewitz (Pfeffendorf), Stuve (Neuruppin), Trapp (Hambourg) et le pasteur Villaume (Halberstadt).

L'ouvrage se propose de traiter de l'éducation du corps et de l'esprit et annonce aussi un journal d'observation de l'évolution du petit enfant. Les contributions sont de

---

[35] Johann Heinrich Campe *et al.*, *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*, 16 vol., Hamburg, Bohn puis Wolfenbüttel, Verlag der Schulbuchhandlung, 1785-1792.

[36] *Ibid.*, vol. 1, p. x.

[37] Voir Christa Kersting, « J. H. Campes Allegemeine Revision – das Standardwerk der Pädagogik der Aufklärung », *in* H. Schmitt, *Visionäre Lebensklugheit*, *op. cit.*, p. 179-194.

[38] « *Ich empfehle dieses gemeinnützige Institut allen Freunden und Beförderern einer bessern Erziehungsweise als ein, nicht auf Privatbereicherung, sondern auf das gemeine Beste kalkulirtes Mittel zur Verbreitung solcher Schriften, welche meinen Freunden und mir auf eine wirkliche Verbesserung des Erziehungs- und Schulwesens, so wie überhaupt auf eine immer grössere öffentliche Aufklärung über die wichtigsten Gegenstände der menschlichen Erkenntnis abzuzwecken, scheinen werden.* » Johann Heinrich Campe, *Allgemeine Revision*, *op. cit.*, vol. 5, p. xii.

véritables traités par leur ampleur et leur ambition. En voici quelques titres : « Sur le but de l'éducation en général » ; « Principes généraux d'éducation » ; « Des punitions et des récompenses » ; « La diététique des femmes enceintes » ; « Comment inculquer de la fermeté [*Festigkeit*] au caractère de l'enfant » ; « Exercices physiques pour les garçons et pour les filles » ; « Recommandations pour l'occupation plaisante et utile du temps libre en fonction de l'âge des enfants » ; « Réflexions sur la meilleure manière de détourner les enfants de la luxure [*Unzucht/ Unkeuschheit*] et de l'onanisme, question mise au concours »[39]. On voit la grande variété des thèmes abordés, allant des observations les plus concrètes à des réflexions philosophiques sur le sens et la place de l'éducation dans la société. L'objectif général est de participer, par l'éducation, à la grande œuvre de l'*Aufklärung*, dans le but d'humaniser l'homme, y compris l'homme du peuple opprimé. L'éducation est donc conçue dans le sens le plus large, il est question, au fond, de la finalité de l'homme. Sur les vingt-sept traités originaux publiés dans l'ouvrage, huit sont rédigés par Villaume, soit plus du quart. C'est dire l'estime dans laquelle doit le tenir Campe, qui signe lui-même plusieurs traités, les autres étant pour l'essentiel dus à J. Stuve et E. C. Trapp. Cette collaboration semble avoir cessé avec le déménagement de Villaume à Berlin (1787) et le départ de Campe pour Dessau, puis Wolfenbüttel (1788).

Dans l'abondante production théorique de Villaume, nous sélectionnons deux articles, l'un pour son caractère novateur, l'autre parce qu'il situe la réflexion pédagogique de façon particulièrement aiguë dans le champ des débats les plus brûlants du temps. Le premier article concerne l'éducation physique, discipline scolaire alors toute nouvelle. On y associe habituellement en Allemagne deux noms, celui de J. C. F. GutsMuths (1759-1839) et surtout celui du célèbre *Turnvater*[40] Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), dont l'activité est un peu plus tardive. Le nom de Villaume, en revanche, est largement ignoré. Or, c'est à lui que revient la primeur de la systématisation de cette discipline scolaire, comme le reconnaît GutsMuths lui-même[41], qui signale avec éloge l'article dont nous parlerons à présent : *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit* (*Sur la formation du corps eu égard à la perfection et à la félicité de*

---

[39] La lutte contre la masturbation est l'une des grandes préoccupations des pédagogues de ce temps. La question est mise au concours par Campe, et le texte du lauréat, Johann Friedrich Oest, occupe tout le volume 7 de l'*Allgemeine Revision*. Villaume consacre également un traité à cette question, que nous laissons de côté, car un article récent a été consacré à cet aspect de son œuvre : Andreas GOLOB, « Schule und Gesundheit im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts », *in* Nicholas ESCHENBRUCH, Dagmar HÄNEL et Alois UNTERKIRCHER (éds), *Medikale Räume. Zur Interdependenz von Raum, Körper, Krankheit und Gesundheit*, Bielefeld, Transcript Verlag, 2010, p. 81-105.

[40] Le « père de l'éducation physique » (en allemand : *Turnen*). F. L. Jahn établit un lien puissant entre les activités physiques qu'il dirigea à partir de 1811 sur le terrain de la « Hasenheide », alors à la périphérie de Berlin, et l'engagement patriotique dans les guerres de libération contre Napoléon. Sur Jahn, voir par exemple : Paul PIECHOWSKI, *Friedrich Ludwig Jahn. Vom Turnvater zum Volkserzieher,* Gotha, L. Klotz, 1926 ; Josef ULFKOTTE, *Das Turnkonzept Friedrich Ludwig Jahns Modell und Impulsgeber für die Region ? ; die Anfänge des Schulturnens im niedersächsisch-westfälischen Raum*, Bremen, Thèse de doctorat, 2002.

[41] *In Gymnastik für die Jugend*, Schnepfenthal, 1793, p. 406 et 413 (cité par Rosemarie WOTHGE, *op. cit.*, p. 450, note 174). Sur GutsMuths, voir ci-dessus, note 8.

l'homme, ou en particulier sur l'éducation physique)[42]. Quelles sont les grandes lignes de ce traité de 280 pages ? Villaume commence par justifier son sujet :

> « Il est vrai que l'âme spirituelle constitue de loin la partie la plus noble de l'homme […]. Le corps n'est que l'outil [de l'âme]. Mais il est un outil, unique et universel […]. Et sans un bon outil, l'artiste le plus habile ne peut rien faire de bon[43].

Puis il se livre à une attaque en règle contre l'éducation traditionnelle, en particulier celle donnée dans les anciennes écoles religieuses (*Klosterschulen*), dont les établissements actuels, selon lui, descendent en droite ligne, et qui n'ont fait qu'opprimer l'enfant en exigeant de lui immobilité et silence[44]. Car pour Villaume, il n'y a pas d'esprit sain sans un corps sain, et c'est un objectif important de l'éducation de former le corps autant que l'esprit.

Cette formation se divise en plusieurs parties : 1) formation des sens, 2) soin de la santé et endurcissement du corps, 3) fortification et formation du corps et des membres[45]. Villaume entend l'éducation physique dans un sens très large : elle comporte aussi l'hygiène, la diététique et la médecine. Il donne des conseils concernant les vêtements, qu'il souhaite sains et pratiques, fustige les mauvaises habitudes des nourrices… Ses deux principes sont de « ne jamais agir à l'encontre de la nature » et de « chercher par tous ses efforts à s'[en] approcher le plus possible »[46]. L'influence de Rousseau est manifeste. Mais la sincérité et l'engagement personnel de l'auteur sont hors de doute. Il raconte qu'il a lui-même cinq enfants, tous vivants et en bonne santé, et qu'il ne leur a jamais fait porter de langes serrés, les habituant dès leur plus jeune âge au mouvement et à l'effort.

Il est significatif que le chapitre 10 du traité, *Von der Gymnastik*, n'intervienne qu'après cent trente pages consacrées à l'hygiène, aux habitudes de vie, à la notion d'objet dangereux, etc. Villaume préconise à la fois l'affinement des sens, le développement de la force, l'acquisition de rapidité et d'endurance, enfin l'endurcissement physique, source d'éducation morale. Le chapitre sur la « gymnastique » proprement dite est divisé en trois parties : 1) les jeux libres, 2) les exercices dirigés, 3) le travail sérieux et persévérant. Les « jeux libres » constituent un catalogue de jeux s'inspirant en partie de l'Antiquité ou de traditions françaises (ballon, volant, palet, billard, colin-maillard…), en partie de Rousseau ou de l'*Elementarwerk* de Basedow ainsi que des

---

[42] *In Allgemeine Revision*, *op. cit.*, vol. 8, Vienne, Gräfer ; Wolfenbüttel, Verlag der Schulbuchhandlung, 1787, p. 211-490.

[43] Peter VILLAUME, *Von Der Bildung, op. cit.*, p. 215 : « *Es ist wahr, dab die geistige Seele bei weitem den vornehmsten Theil des Menschen ausmacht* [...]. *Der Leib ist nur Werkzeug. Aber er ist Werkzeug, einiges und universales Werkzeug* [...]. *Und ohne gutes Werkzeug kann der geschickteste Künstler nichts Gutes verrichten.* »

[44] *Ibid.*, p. 227-230.

[45] *Ibid.*, p. 234.

[46] *Ibid.*, p. 294.

expériences faites au *Philanthropin* de Dessau[47]. Plus généralement, Villaume insiste sur la nécessité de laisser les enfants être turbulents ; il n'indique pas clairement si cela concerne aussi les filles, mais un exemple cité plus bas incite à penser que oui. Or, un enfant qui saute, court et grimpe ne sera pas, à cinq ans, aussi sage qu'un autre, il aura des trous dans ses vêtements et des bleus aux genoux. Villaume indique plaisamment : « Je ferai ce qui est en mon pouvoir, décrire des exercices et montrer leur utilité. Les parents verront ce qu'ils ont à faire. »[48]

Un souvenir rapporté par C. G. Salzmann, le collaborateur de Basedow et directeur de l'institut de Schnepfenthal, confirme qu'il ne s'agit pas, chez Villaume, de pure théorie. Salzmann raconte que, accompagné de deux élèves, il se rendit à Halberstadt et fit une promenade avec Villaume et les jeunes filles de son institution. La conversation portait sur l'importance des exercices physiques :

> « Ainsi, la plus grande partie de notre groupe fut gagnée par un si fort désir de gymnastique, que le chemin du retour ne fut presque que de la gymnastique. Nous sautions par-dessus tous les fossés ; quand nous voyions un arbre, nous attrapions les branches avec nos mains et essayions de hisser le corps. Des courses furent également organisées, d'abord par les garçons, parmi lesquels l'aîné de Villaume et Ferdinand [l'un de ses deux élèves, R. W.] se distinguèrent, puis par les filles que Mr Villaume éduque et qui nous accompagnaient, et pour finir par les adultes. À chaque fois, on courait deux par deux jusqu'à un certain but[49].

L'objectif d'endurcissement du corps, source d'éducation morale, sera atteint en soumettant l'enfant à des efforts et à des privations, afin qu'il apprenne à supporter la faim, la soif, le froid, la chaleur, la fatigue et la privation de sommeil. Les randonnées à pied constituent un bon moyen d'atteindre cet objectif ; on n'hésitera pas aussi à réveiller les enfants au milieu de la nuit, en variant les heures pour éviter l'habitude et les rendre plus adaptables ! Là encore, l'influence de Rousseau est évidente, Villaume le cite d'ailleurs abondamment. Il recommande aussi des exercices militaires pour tous les jeunes gens entre seize et vingt ans[50].

---

47 *Ibid.*, p. 350-360.

48 « *Ich werde das meinige thun, Uebungen beschreiben und ihren Nutzen zeigen; die Eltern werden sehen, was sie zu thun haben.* » *Ibid.*, p. 423. Les citations ont été traduites par l'auteure.

49 « *Dadurch wurde bei dem gröbten Teile der Reisegesellschaft die Lust zur Gymnastik so rege gemacht, dab fast der ganze Rückweg Gymnastik war. Über jeden Graben setzten wir; wenn wir einen Baum sahen, so fabten wir die Äste mit den Händen feste und bemühten uns, den Körper nachzuziehen. Es wurden auch Wettrennen angestellt, erst von den Knaben, in welchen der ältere Villaume und Ferdinand (einer der beiden Zöglinge Salzmanns – R.W.) sich vorzüglich gut hielten, dann von den Mädchen, die Hr Villaume erzieht und die unsere Begleiterinnen waren, und endlich von den Alten selbst. Immer zwei und zwei liefen miteinander nach einem bestimmten Ziele* » (traduction de l'auteure). Christian Gotthilf Salzmann, *Reisen der Salzmannischen Zöglinge*, Leipzig, Crusius, 1784, vol. 1, p. 125 (cité par Rosemarie Wothge, *op. cit.*, p. 447, note 17 et p. 450, note 176).

50 Peter Villaume, « Von der Bildung […] », *op. cit.*, p. 472, note 42.

Plus surprenante est la recommandation de soumettre les enfants à un travail sérieux demandant de l'endurance (« *ernsthafte, anhaltende Arbeit* »), comme, par exemple, de couper du bois pendant des heures. Grâce à cela, « le jeune homme acquerra à la fois une bonne santé, de la force, du sérieux et de l'utilité »[51]. Mais ici, il convient de distinguer et de tenir compte de la destination future de l'enfant : ceux qui sont promis à un travail mécanique doivent acquérir de bonne heure la force nécessaire et ne pas développer leur imagination ni affiner trop leurs sens, ce qui ne ferait que les gêner. Villaume est fidèle à la conception traditionnelle, duale, de l'éducation, selon que l'on a affaire à de futurs lettrés ou non ; seul Trapp, à cette date, défend l'idée d'une unité de l'éducation par-delà les catégories sociales. Cependant, le travail est bon pour tous les enfants (de sexe masculin, évidemment), en particulier pour lutter chez les garçons contre la souillure (*Selbstbefleckung*) et « donner ainsi une autre direction à leurs semences »[52].

C'est vers la fin de son traité que Villaume, conscient des difficultés d'application de ses propositions dans la société telle qu'elle est, pose la question de fond : faut-il développer harmonieusement toutes les capacités physiques ou insister sur un talent particulier, au risque d'atrophier les autres ? Tout dépend de la destination de l'enfant, répond-il. Si cette destination est sûre dès l'enfance – et ce n'est le cas, selon lui, que pour les artisans et les paysans –, il faut sans aucun doute les spécialiser. On verra plus bas que Villaume hésite entre révolte et pragmatisme et ne tire pas les ultimes conséquences de sa critique sociale. Pour la classe moyenne (*Mittelstand*), les choix de vie intervenant plus tard, un développement harmonieux est indiqué ; quant à la noblesse, qui ne travaillera pas, peu importe. Mais comme sa mission principale est de « plaire », il vaut mieux, pour elle aussi, rechercher l'harmonie du corps[53].

Cette approche plus théorique, mais aux implications pratiques évidentes, sera celle du second article présenté ici, *Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey* (*Si et dans quelle mesure l'éducation doit sacrifier la perfection de l'individu à son utilité*)[54], question cruciale alors souvent débattue.

En introduction, Villaume insiste sur la nouveauté du sujet et son importance. La question est liée à d'autres, comme la question épineuse de savoir si on doit tromper ou pas en éducation, si on doit former des citoyens du monde ou des citoyens d'un État, etc. Or, perfection et utilité sont des objectifs contradictoires, car le premier implique la recherche d'un savoir étendu (*Vielwissen*), alors que le second demande un savoir approfondi (*Gründlichwissen*), nous dirions spécialisé. Rousseau, pour son Émile, a

51 *« Der junge Mensch wird dabei zugleich gesund, stark, ernsthaft und brauchbar.* » *Ibid.*, p. 343.

52 « [*D*]*adurch ihren Säften einen andern Gang zu geben.* » *Ibid.*, p. 345.

53 *Ibid.*, p. 404-407.

54 *In Allgemeine Revision*, *op. cit.*, vol. 3, Hambourg, Bohn, 1785, p. 435-616.

choisi la perfection, si bien que son élève ne peut exercer aucun métier[55]. Villaume estime qu'on doit toujours tenter d'ennoblir l'homme, de l'élever « au-dessus de sa sphère ». Mais il compare aussi la société à une grande machine et l'individu à un rouage, qui ne doit être ni trop large (il serait inutilisable) ni trop fin (il serait trop fragile), mais exactement adapté au mécanisme[56]. La société est également une mère nourricière qui, comme toute mère, a des droits sur ses enfants. Plus ambivalent que Rousseau, Villaume voit bien que la société de son temps opprime la majorité des hommes, il critique avec virulence le despotisme et les privilèges, mais il reconnaît aussi à la vie en société le mérite d'avoir permis le développement des arts et des sciences. Il en résulte que l'État a un droit de regard sur le programme des écoles :

> « Je considère comme admis que la société a un droit au sacrifice d'une partie de l'ennoblissement (*Veredelung*) de l'individu. Un droit considérable et dangereux – bien plus important que le droit de vie et de mort – car il peut aussi tuer l'âme. Honneur à l'État qui ne mésuse pas de ce droit ! Heureux l'homme qui vit dans un État où la constitution est assez raisonnable pour ne pas avoir besoin d'un trop grand sacrifice[57] !

Cependant, l'individu aussi a des droits, et c'est là le thème du chapitre suivant :

> « On peut exiger de lui des sacrifices ; mais pas le sacrifice de son humanité entière. Le rabaisser au rang de bétail pour pouvoir l'utiliser comme du bétail, c'est là une tyrannie abominable et révoltante[58].

Ce fils de faiseur de bas manifeste avec quelle acuité il ressent la douleur de la condition populaire ; il a des mots très durs pour les prêtres et les seigneurs qui ont dégradé la majorité du peuple à l'état de « troupeau de moutons » et de « portefaix de la collectivité »[59]. Concernant les masses populaires, le raisonnement de Villaume traduit les problématiques d'une époque de mutations : d'une part, il est convaincu que tous les hommes ont des facultés égales et seraient capables de s'instruire si on leur en donnait les moyens, ce dont cet enfant de petit artisan est un vivant exemple lui-même. D'autre part, il estime que ce serait une grave erreur de créer des besoins et des espoirs dans un peuple encore incapable de s'émanciper dans la société d'ancien

---

[55] « *Die Vortrefflichkeit ist der Brauchbarkeit zuwider, weil diese Vielwissen, und jene Gründlichwissen erfordert.* » *Ibid.*, p. 518.

[56] *Ibid.*, p. 525.

[57] *Ibid.*, p. 537.

[58] « *Der Mensch hat aber auch seine Rechte* […]. *Einiges Opfer kann man von ihm verlangen; nicht aber das Opfer seiner ganzen Menschheit. Ihn zum Vieh herabzuwürdigen, um ihn als ein Vieh nutzen zu können, ist himmelschreiende, abscheuliche Tyrannei.* » *Ibid.*, p. 538.

[59] « *eine Herde Schafe* » (un troupeau de moutons) : « Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll? », *in Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts*, 2, Brunswick, Verlag der Schulbuchhandlung, 1788, p. 395 ; « *Lastträger des Gemeinwesens* » (portefaix de la collectivité) : *Prüfung der Rönnbergischen Schrift*, *op. cit.*, p. 241 et s.

régime. Il mise donc sur le levain social que constituera la propagation des Lumières dans les couches cultivées, une attitude caractéristique de l'*Aufklärung* allemande.

Certes, l'enseignement peut être un facteur d'émancipation sociale, mais la société de son temps, pense-t-il, n'est pas encore mûre pour cela. Il est donc nécessaire d'éduquer la jeunesse en fonction de sa condition future. Faut-il épanouir de la même manière le paysan et le bourgeois ? La réponse est claire : « ne pas rendre son élève plus parfait que ce qu'autorise son état », sauf – et Villaume, par son histoire personnelle, est bien placé pour le dire – si ses capacités l'appellent visiblement à un état différent[60]. Poussant le raisonnement, il analyse l'attitude de ceux qui refusent l'éducation populaire par crainte de rendre le peuple « trop malin » (*klugmachen*). Tout en rendant hommage à Rochow, qui a dépassé ce point de vue en voulant éduquer ses paysans, il concède un certain poids aux arguments des « opposants aux Lumières » (*Widersacher der Aufklärung*) ; le risque est en effet de rendre l'homme du peuple malheureux, car impropre à son travail. Apprendre au paysan à utiliser sa raison, c'est le conduire à ne plus obéir, car il ne reconnaîtrait plus la nécessité de sa condition ; affiner ses mœurs, ce serait pour lui « un malheur indicible » (*ein unsägliches Unglück*), car sa vie lui deviendrait insupportable[61].

Finalement, la réponse que propose Villaume à la question de savoir s'il faut tromper le peuple est à la fois conventionnelle et potentiellement révolutionnaire :

> « On a demandé si la tromperie était une bonne chose ? Elle est nécessaire dès qu'on doit blesser la Justice. Elle seule peut répandre la lumière autour d'elle ; l'injustice et l'oppression doivent ramper dans l'ombre, non pas tant pour se cacher que pour ménager leurs victimes[62].

Par nécessité, Villaume est donc passé d'un principe émancipateur, la libération du peuple par l'éducation, à un principe tout pragmatique, le primat de l'utilité. De son analyse sans concessions de la société, il ne tire pas de conséquences révolutionnaires. Tout en appelant de ses vœux une élévation de tous les hommes, en avouant que « chaque spécimen de l'humanité est capable d'une plus haute perfection que celle à laquelle parviennent la plupart des hommes »[63], il se console en constatant que la nature a créé une majorité de médiocres, dont la société a avant tout besoin. Une citation d'un autre article viendra compléter le tableau.

> « Certes il nous faut de grands génies, de grands hommes ; mais ce qu'il nous faut bien plus, ce sont des têtes moyennes ou même des gens sans tête

---

60 *In Allgemeine Revision*, *op. cit.*, p. 526.

61 *Ibid.*, p. 529.

62 Peter VILLAUME, « Anmerkungen über die Frage […] », *op. cit.*, p. 397, note 59.

63 « [*J*]*edes Individuum des Menschengeschlechts* [*ist*] *einer gröberen Vollkommenheit fähig* […] *als wozu die mehresten gelangen.* » *Ibid.*, « Anmerkungen über die Frage […] », (note) 167.

> du tout. Ce serait un véritable malheur si on trouvait la pierre philosophale qui pourrait transformer tous les métaux en or […]. Le malheur ne serait pas moindre si nous possédions l'art de faire de grands hommes et si tous nos enfants devenaient tels. […] Un grand homme hors de sa sphère est malheureux et gênant […] en un mot, il est inutilisable. Colomb aurait été un mauvais postillon et Turenne un piètre mousquetaire[64].

En guise de conclusion, tentons de rassembler les traits saillants et originaux des positions développées par Villaume. Philanthrope convaincu, il en présente les traits caractéristiques par son intérêt pour le développement de l'enfant, ses appels à la douceur et à l'écoute qu'il mérite, à une relation fondée sur l'amitié, le souci de son développement complet, progressif et harmonieux et les méthodes actives qu'il préconise. Ses écrits se distinguent par une approche particulièrement concrète et réaliste des questions traitées, malgré sa tendance à la prolixité. Sa contribution à l'élaboration systématique d'une pédagogie du corps, au sens le plus large, mérite d'être encore une fois soulignée ; enfin, sa conception de l'éducation des couches populaires intéresse par ses contradictions mêmes : d'une part, la violence d'une expression hurlant sa révolte devant la condition des pauvres, broyés par la société, d'autre part, un refus de mener à terme une pensée révolutionnaire, ce qui l'amène à une conclusion réaliste et désabusée : tant que la société sera ce qu'elle est, il ne saurait être question de vouloir trop émanciper les pauvres par l'éducation, car ce serait les plonger dans le malheur[65].

L'activité concrète du pédagogue Villaume est réelle dans des instituts prussiens et danois, mais c'est surtout, nous semble-t-il, par ses publications qu'il exerce une influence non négligeable, sans jamais atteindre à une grande notoriété. Sa participation à l'*Allgemeine Revision* de Campe est massive. Ses ouvrages à usage scolaire sont souvent réédités, et plusieurs d'entre eux sont utilisés comme manuels dans des établissements de renom, le manuel scolaire en tant que tel n'existant pas encore. Ainsi, sa *Geschichte des Menschen* (*Histoire de l'Homme*), sorte d'encyclopédie anthropologique (anatomie, âges de la vie, morale, société), connaît deux éditions en français (1783 et 1786) et trois éditions en allemand (1783, 1788, 1802)[66]. Elle est utilisée tant au *Philanthropin* de Dessau que dans l'institut de Salzmann à Schnepfenthal, ainsi

[64] « *Was kann und darf man von den neuern Reformationen des Erziehungswesens erwarten und fordern?* » *Berlinische Monatsschrift*, 6, 1785, p. 555. On retrouve des idées analogues chez Voltaire. Voir par exemple le *Dictionnaire philosophique*, article « Égalité », Paris, Flammarion, 1964, p. 172-173 (collection « GF », 28).

[65] C'est là une position autrement sensible que l'attitude cynique de Frédéric II, qui estime qu'il ne faut surtout pas apprendre aux jeunes paysans plus que le strict nécessaire, « afin qu'ils ne s'enfuient pas des villages, mais y restent bien sagement » (traduction de l'auteure) : « *Deshalb muss man auf dem platten Lande den Unterricht der jungen Leute so einrichten, dass sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nothwendig ist, lernen, aber auch in der Art, dass die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben.* » *Die Werke Friedrichs des Grossen in deutscher Übersetzung*, Gustav Berthold Volz et Adolph von Menzel (éds), vol. 8, *Philosophische Schriften*, Berlin, Reimar Hobbing, 1913, p. 316. Je remercie Franziska Roosen pour cette référence.

[66] *Histoire de l'Homme / Geschichte des Menschen* (français : Dessau, 1783, Wolfenbüttel, 1786 ; allemand : Dessau et Leipzig, 1783, 1788, 1802. Trad. italienne *La Storia dell uomo*, Nuremberg, 1805).

qu'à l'école publique de Neuruppin dirigée par Johann Stuve et Julius Lieberkühn[67] ; en 1788, elle est matière d'examen pour l'*Abitur* (diplôme de fin d'études) au *Gymnasium* de Neustettin (Fürstin-Hedwig-Gymnasium). Sa *Logique pratique* est également plusieurs fois rééditée[68] (1781, 1794, 1795, 1819) et largement utilisée dans les lycées, elle est matière d'examen en 1805 encore au Lutherisches Gymnasium d'Erfurt[69] ; citons encore ses *Rudiments de connaissance de la terre, de l'homme et de la nature* en cinq volumes[70] ainsi qu'un livre de géographie et d'histoire pour les enfants de la bourgeoisie[71]. Ainsi Villaume contribue-t-il certainement de façon non négligeable à répandre les idées de l'*Aufklärung* en matière d'éducation, tant au niveau de la réflexion théorique que de sa mise en œuvre pratique, et à diffuser l'idée d'une approche de l'enfant plus attentive et plus respectueuse, dont les effets se font sentir dans les écoles allemandes jusqu'à nos jours. Sa marque particulière, outre le parfait bilinguisme dû à son origine huguenote, est peut-être d'avoir su faire entendre avec force la voix de ceux qui n'en ont pas.

67 Gernot Koneffke, introduction à P. Villaume, *in Geschichte des Menschen*, Vaduz, Topos Verlag, 1985, *reprint* de l'édition de Leipzig, 1788, p. vi.

68 *Praktische Logik für junge Leute, die nicht studieren wollen*, Berlin, 1781, puis Libau, 1794 ; Francfort et Leipzig, 1795 ; Leipzig, 1819.

69 Paul Schwartz, *Die Gelehrtenschulen Preubens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturienten-examen*, 3 vol., Berlin, Weidmann, 1910. Voir vol. 2, p. 205, 219 ; vol. 3, p. 153, 203.

70 *Anfangsgründe zur Erkenntnis der Erde, des Menschen und der Natur*, 5 vol., Berlin-Libau, Lagarde et Friedrich, 1789-1791 ; Vienne, 1793.

71 *Geographie und Geschichte für die Jugend der Bürger und für Bürgerschulen*, 2 vol., Leipzig, Goschen, 1792.

Les *Lessons for Children* (1778-1779) d'Anna Laetitia Barbauld

□ Bruno BERNARD

« Children's books she began the new walk for, which has since been so well cultivated, to the great information, as well as utility, of parents! »

Fanny BURNEY, 1798

Célèbre tout au long du XIXe siècle dans le monde anglo-saxon[1] pour ses ouvrages pédagogiques, Anna Laetitia Barbauld (1743-1825)[2] est aujourd'hui bien oubliée. Ses *Lessons for Children*, publiées d'abord anonymement[3] en quatre volumes[4] – et partiellement adaptées pour le public français sous le titre *Bonjour Charles* par le pédagogue Arnaud Berquin (1747-1791)[5] –, ont pourtant marqué une étape importante dans la conception des manuels d'éducation pour les très jeunes enfants.

1 *The Journals and Letters of Fanny Burney*, Joyce HEMLOW (éd.), Oxford, Clarendon Press, 1973, t. 4, p. 187-188.

2 La meilleure biographie est certainement celle de William MCCARTHY, *Anna Letitia Barbauld. Voice of the Enlightenment*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 2008 (désormais *ALB*).

3 Sans compter le discrédit généralement jeté, avant le XXe siècle, sur les femmes auteures, sans doute faut-il voir surtout dans ce choix de l'anonymat le désir d'éviter que cet ouvrage ne produise un effet négatif sur la toute jeune gloire littéraire qu'elle a acquise après la parution de ses recueils de poèmes, *Corsica: An Ode*, en 1768, et *Poems*, en 1773. Mais le secret est vite éventé et, comme on le verra à propos des remarques acerbes de Samuel Johnson à son encontre, cela ne lui permet pas d'échapper longtemps aux sarcasmes redoutés. Voir *infra*, note 28.

4 *Lessons for Children, from Two to Three Years Old*, 1 vol., Londres, J. Johnson, 1778 ; *Lessons for Children of Three Years Old*, 2 vol., Dublin, R. Jackson, 1779 ; *Lessons for Children from Three to Four Years*, 1 vol., London, J. Johnson, 1779.

5 *Bonjour, Charles, conversations par Berquin, pour les enfants de trois à cinq ans*, Paris, Babeuf, s.d. Selon Jean-Louis CORNILLE (*Plagiat et créativité (treize enquêtes sur l'auteur et son autre)*, Amsterdam, Rodopi, 2008, p. 21), la première édition, posthume, de cet ouvrage daterait de « peu après la Révolution ». Sur Berquin, précepteur des filles de l'éditeur Charles-Joseph Panckoucke et auteur, en 1782 et en 1783, du périodique *L'Ami des enfans*, voir la notice de François GENTON, *in* Jean SGARD (dir.), *Dictionnaire des journalistes* (1600-1789), Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1976, p. 87-90, et Angus MARTIN, « Notes sur "L'Ami des Enfants" de Berquin et la Littérature enfantine en France aux alentours de 1780 », *Dix-huitième siècle*, 6, 1974, p. 299-308. *L'Ami des enfans* connut une traduction anglaise, par J. Cooper : *The Looking-glass for the Mind; Or Intellectual Mirror: Being an Elegant Collection of the Most Delightful Little Stories and Interesting Tales: Chiefly Translated from that Much Admired Work* 'L'ami Des Enfans', Londres, Elizabeth Newbery, 1787.

Une vie

Née dans le milieu du *Dissent* anglais[6] – cette *Low Church* divisée entre de nombreux courants protestants minoritaires –, elle est la fille de Jane Jenings et John Aikin (1713-1780), alors professeur de *Classics* grecs et latins à l'*Academy* « dissidente » de Kibworth Harcourt, dans le Leicestershire. Outre ces deux langues anciennes, son père lui apprendra le français et l'italien, après que sa mère lui aura appris à lire dès l'âge de deux ans[7]. Plus tard, John Aikin et toute sa famille seront des membres convaincus de l'église unitarienne, véritable porte-drapeau de l'arianisme et du socinianisme antitrinitaires en Angleterre[8] et milieu par ailleurs quelque peu élitaire de bourgeois instruits qui sera le foyer d'une bonne partie des fréquentations d'Anna. Comme le fait remarquer Brad Sullivan, l'éthique sociale et religieuse extrêmement ouverte et antidogmatique de cette église ne manquera pas d'influer sur la pédagogie de notre auteure :

> “We might do well to call her Anna Aikin Barbauld in order to focus our attention on her heritage within the Aikin family, steeped in a tradition of Dissenting education that was deeply committed to human freedom of inquiry[9].

Très liée à son père, et bientôt à son jeune frère John (1747-1822), Anna fait preuve dès son jeune âge de hautes ambitions intellectuelles. En 1758, elle a alors quinze ans, la famille déménage pour Warrington[10], siège de la plus importante *Academy* unitarienne où son père continue à enseigner les *Classics*, avec notamment pour collègue, de 1761 à 1767, le très éclairé Joseph Priestley (1733-1804)[11], professeur de rhétorique et de langues modernes (italien, français, allemand), mais aussi rationaliste,

---

[6] Voir notamment Michael Watts, *The Dissenters. From the Reformation to the French Revolution*, Oxford, Oxford University Press, 1978, et William McCarthy, « How Dissent made Anna Letitia Barbauld and what she made of Dissent », *in* Felicity James et Ian Inkster (éds), *Religious Dissent and the Aikin-Barbauld Circle, 1740-1860*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 2012, p. 52-69.

[7] Voir la lettre de Jane Aikin, publiée par la nièce d'Anna, Lucy Aikin, fille de son frère John, *in The Works of Anna Laetitia Barbauld. With a Memoir by Lucy Aikin*, t. 1, Londres, Longman & Co, 1825, p. vi : « *I once, indeed, knew a little girl, who was as eager to learn as her instructors could be to teach her, and who, at two years old, could read sentences and little stories in her* wise book *roundly, without spelling, and in half a year more could read as well as most women.* »

[8] Michel Baron, *Les Unitariens*, Paris, L'Harmattan, 2004 (collection « Chrétiens autrement »). L'église unitarienne est officiellement créée à Londres le 17 avril 1774, par le pasteur Theophilus Lindsey, avec le soutien actif de John Priestley. Voir L. Zastoupil, « Rammohun Roy and the Making of Victorian Britain », *in Canadian Journal of History. Annales canadiennes d'histoire*, 46/3, 2011, p. 12.

[9] Brad Sullivan, « Cultivating a 'Dissenting Frame of Mind': Radical Education, the Rhetoric of Inquiry, and Anna Barbauld's Poetry », *Romanticism on the Net*, 45, février 2007, p. 1 (https://www.erudit.org/fr/revues/ron).

[10] Warrington est situé entre Liverpool et Manchester. Voir Padraig O'Brien, *Warrington Academy, 1757-86: its Predecessors and Successors*, Wigan, Owl Books, 1989.

[11] *Joseph Priestley 1733-1804, Scientist, Teacher and Theologian: a 250th Anniversary Exhibition, organised by Manchester College, Oxford, at the Bodleian Library*, Oxford, Manchester College, 1983, et Robert E. Schofield, *Enlightenment of Joseph Priestley: a Study of his life and work from 1733 to 1773*, University Park, Pennsylvania State University Press, 1997.

républicain et grand admirateur de la Révolution française[12] – il est aussi un grand homme de sciences et le découvreur de l'oxygène – dont les conversations ont une réelle influence sur la jeune Anna[13].

Ainsi l'évoquera-t-il, en 1772, dans une lettre au pasteur de Barnstaple, Samuel Badcock :

> "I never knew her equal for true genius and happiness of composition; and yet so unassuming is she, that I lived in the most perfect intimacy with her for above 6 years, and never knew that she had written a single verse […]. She is altogether without ambition and of a serious turn of mind […]. She is no beauty, but *really handsome*[14].

Peut-être pas une beauté, mais en tout cas une jeune femme sollicitée par plusieurs prétendants, avant qu'elle ne choisisse, finalement, en 1774, de lier son sort à celui de Rochemont Barbauld (1749-1808), petit-fils de huguenots et de tempérament malheureusement très dépressif. Avec lui, elle s'installe à Palgrave, à la limite du Suffolk et du Norfolk, afin d'y prendre la direction – en partie contre son gré, car le village est isolé, et ses occupations professionnelles diminuent son temps d'écriture[15] – d'une *Academy* unitarienne de garçons qu'ils tiendront ensemble jusqu'en 1785, passant de huit à quarante élèves, issus tant des milieux dissidents qu'anglicans. Outre les tâches d'économat, elle prend en charge l'enseignement de la lecture, de la religion, de la géographie, de l'histoire et des sciences. Chaque année, elle écrit une pièce de théâtre qui sera jouée par les élèves[16]. Afin de ne pas s'étioler, le couple fait de réguliers séjours à Norwich et à Londres, où la famille de Rochemont possède une résidence. Anna, qui a rencontré dès 1774 Elizabeth Montagu (1718-1800), hôtesse de la fameuse

---

12 Voir notamment John G. McEvoy, « Enlightenment and Dissent in Science: Joseph Priestley and the Limits of Theoretical Reasoning », *in Enlightenment and Dissent*, 2, 1983, p. 47-68.

13 Le révérend Samuel Badcock au révérend Joseph Bretland, le 7 janvier 1772 : « *I enquired of Priestley about Miss Aikin. He tells me that he has the happiness of ranking her amongst his most intimate acquaintance* », cité par William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 132. Voir aussi Ruth Watts, « Joseph Priestley and Education », *Enlightenment and Dissent*, 2, 1983, p. 83-100.

14 Voir William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 132. Anna va en effet publier en 1768 son premier recueil, *Corsica: An Ode* (Londres, J. Ridley), ouvrage qui lui vaudra une certaine notoriété. Rappelons qu'en mai de cette même année 1768, la République de Gênes a donné la Corse à la France en garantie d'un prêt. Dès lors, les troupes indépendantistes de Pasquale Paoli vont affronter les armées de Louis XV. En 1769, après la défaite, c'est à Londres que Paoli se réfugiera. Il y demeurera pendant plus de vingt ans. Voir Michel Vergé-Franceschi, *Paoli, un Corse des Lumières*, Paris, Fayard, 2005. Sur l'enthousiasme que ce combat indépendantiste et révolutionnaire a pu soulever au sein des jeunesses européennes, voir Bruno Bernard, « Amours et voyages : les pérégrinations méditerranéennes de Philippe-Goswin de Neny et sa correspondance avec Marie-Caroline Murray », *Nouvelles Annales Prince de Ligne*, VII, 183-230, et Francis Beretti, *Pascal Paoli et l'image de la Corse au dix-huitième siècle : le témoignage des voyageurs britanniques*, Oxford, Voltaire Foundation, at the Taylor Institution, 1988.

15 Le 19 janvier 1778, elle écrit à son frère John qu'elle envie l'écrivaine Hannah More, dont elle vient de voir une tragédie à Londres, et qui en tire de fort bons revenus. Elle conclut : « *I wish I could produce one every two winters; we would not keep school* » (William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 190).

16 William McCarthy, « The Celebrated Academy at Palgrave: A Documentary History of Anna Letitia Barbauld's School », *The Age of Johnson: A Scholarly Annual*, 8, 1997, p. 279-392, et William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 165-170.

Blue Stockings Society[17], entretient notamment des relations amicales avec quelques consœurs écrivaines[18] comme Hester Chapone[19], Elizabeth Carter[20] ou Frances Burney[21], et rencontre l'auteur de *Clarissa Harlowe*, Samuel Richardson, ainsi que, au moins une fois, le grand lexicographe et essayiste Samuel Johnson (1709-1784)[22].

Le couple n'aura pas d'enfant et, dès l'été 1776, elle décide, en accord avec son frère John, d'élever l'un des enfants de celui-ci, Charles Rochemont Aikin (1775-1847), futur médecin et chimiste, qui fait son entrée dans leur foyer à l'âge de deux ans, au cours de l'été 1777[23]. Il sera très bientôt à la fois le destinataire et le protagoniste, mi-réel, mi-fictionnel, des *Lessons*. De même, c'est d'abord à lui que seront destinés les *Hymns in Prose for Children* (1781) où la Nature apparaît – beaucoup plus que dans les *Lessons* – comme la manifestation de son Créateur, conception clairement inspirée de *The Reasonableness of Christianity* de John Locke (1695)[24].

En septembre 1785, quelque peu épuisés après onze années d'apostolat, ils quittent définitivement l'*Academy* et se séparent provisoirement de Charles, afin d'entreprendre un voyage de dix mois (septembre 1785-juillet 1786) à travers la France, périple au cours duquel ils n'oublient pas de faire un crochet par Genève, principal foyer du calvinisme[25].

En 1787, Rochemont obtient d'assurer le service de la chapelle unitarienne de Hampstead, au nord-ouest de Londres, d'où Anna se lance dans diverses campagnes politiques, publiant successivement *An Address to the Opposers of the Repeal of the Corporation and Test Acts* (1790), dans laquelle elle défend les droits civiques des *Dissenters* ; *On the Rejection of the Bill for Abolishing the Slave Trade* (1791) ; et *Sins of*

[17] Sur ce salon réuni à Londres ou à Bath à partir des années 1750 autour d'Elizabeth Montagu (1718-1800), voir notamment Sylvia H. Myers, *The Bluestocking Circle: Women, Friendship, and the Life of the Mind in Eighteenth-Century England*, Oxford, Clarendon Press, 1990 ; Nicole Pohl, *Reconsidering the Bluestockings*, San Marino (USA), Huntington Library, 2003 ; Elizabeth EGER et Lucy Peltz (éds), *Brilliant Women: 18th-Century Bluestockings*, New Haven, Yale University Press, 2008 ; Elizabeth Eger, *Bluestockings: Women of Reason from Enlightenment to Romanticism*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010.

[18] Sur toutes ces rencontres londoniennes, voir William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 224-227.

[19] Membre des « Bluestockings », Hester Chapone (1727-1801) est surtout connue pour ses essais de morale et ses conseils aux femmes, dont les *Letters on the Improvement of the Mind, Addressed to a Young Lady*, Londres, 1773. Barbara Eaton, *Yes Papa! Mrs Chapone and the Bluestocking Circle; a Biography of Hester Mulso – Mrs Chapone (1727–1801), a Bluestocking*, Londres, Francis Boutle Publishers, 2012.

[20] Membre des « Bluestockings », Elizabeth Carter (1717-1806) est une véritable polymathe. Voir notamment Susan Staves, *A Literary History of Women's Writing in Britain, 1660–1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 309-315.

[21] Fille du célèbre musicologue Charles Burney, Frances (ou Fanny) Burney (1752-1840) est l'auteure de plusieurs romans et pièces de théâtre. Voir Claire Harman, *Fanny Burney. A Biography*, Londres, HarperCollins, 2000.

[22] Peter Martin, *Samuel Johnson: a Biography*, Londres, Weidenfeld & Nicolson, 2008, et *infra*, notes 28 et 63.

[23] William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 187-188.

[24] Patrick Thierry, « "Child of Reason" : Locke, Anna Barbauld et la théologie du jeune âge », *in Télémaque*, 2016, 50/2, p. 53-58. Voir aussi *infra*, note 43.

[25] William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 240-259. Lors de leur passage à Paris, ils rencontrent notamment Thomas Jefferson, alors plénipotentiaire des colonies américaines et futur président des États-Unis, avec lequel ils ont quelques amis communs.

Government, Sins of the Nation (1792), un ouvrage pacifiste s'opposant à l'entrée en guerre contre la France révolutionnaire.

En 1792, elle revient, avec les *Evenings at Home*[26] – composés avec son frère maintenant médecin et établi à Great Yarmouth dans le Norfolk –, à la pédagogie, avec pour maîtres-mots le développement chez l'enfant de la curiosité, de l'observation, du raisonnement – et même du rationalisme –, mais aussi de sa capacité à se révolter contre l'injustice, que ce soit dans le milieu familial ou, plus généralement, dans la société[27].

En 1802, alors que sa santé mentale se détériore – il est même devenu violent –, son mari obtient tout de même la cure unitarienne de Stoke Newington, au nord de Londres. Six ans plus tard, il se suicidera par noyade.

En 1812, âgée de près de 70 ans, Anna publie *Eighteen Hundred and Eleven*, où elle montre, en contraste avec des États-Unis d'Amérique en plein essor, une Angleterre en butte à un déclin qu'elle attribue essentiellement aux guerres antinapoléoniennes, ce qui lui vaut une vive controverse avec les milieux patriotes.

Elle décède à Stoke Newington, le 9 mars 1825. Sa mémoire est célébrée par quelques journaux – le *Newcastle Magazine*, l'*Imperial Magazine*, entre autres – et certains iront jusqu'à comparer la moraliste aux grands essayistes Joseph Addison et Samuel Johnson[28].

Sa nièce, Lucy Aikin (1781-1864), elle-même auteure de poèmes, d'essais et d'ouvrages historiques, se chargera, après sa mort, de publier une sélection de ses œuvres[29].

....

[26] Dr [John] AIKEN et Mrs [Anna Laetitia] BARBAULD, *Evenings at Home, or the Junevile Budget Opened. Consisting of a Variety of Miscellaneous Pieces, for the Instruction and Amusement of Young Persons*, 6 vol., Londres, s.n., 1792-1796. Traduction française : *Les Soirées Au Logis, Ou l'Ouverture Du Porte-Feuille De La Jeunesse : Renfermant un mélange de pièces diverses pour l'instruction des jeunes personnes. Traduites De l'Anglais*, Genève, Paschoud, 1797.

[27] On retrouve là les grandes valeurs de la bourgeoisie libérale, auxquelles on peut ajouter le cosmopolitisme et un certain égalitarisme, qui sous-tendaient déjà les *Lessons*. Voir William McCARTHY, *ALB*, *op. cit.*, p. 324-326.

[28] Anna Barbauld admire d'ailleurs particulièrement *The Spectator* (1711-1712), périodique fondé par Joseph Addison (1672-1719) et dont elle donnera des extraits dans *Selections from the Spectator, Tatler, Guardian, and Freeholder, with a Preliminary Essay* (3 vol., Londres, Joseph Johnson, 1805). On ne peut en dire autant de son contemporain Samuel Johnson, dont elle écrit, en mai 1791, à son frère John : « *Johnson, I think, was far from a great character; he was continually sinning against his conscience, and then afraid of going to hell for it.* » Bien qu'il soit généralement reconnu comme un géant de la littérature, ajoute-t-elle, « *we do not trace him, as we do Locke, or Rousseau, or Voltaire in his influence on the opinions of the time. We cannot say Johnson first opened this vein of thought, led the way to this discovery or this turn of thinking* ». Tout juste lui reconnaît-elle un style original et qui a pu susciter des imitations. Il est vrai que, comme James Boswell l'a indiscrètement révélé dans son ouvrage d'hommage à son ami et maître spirituel, *The Life of Samuel Johnson*, justement publié ce même mois de mai 1791, celui-ci a autrefois raillé en termes peu amènes le mariage d'Anna avec « *a little Presbyterian pastor* », son activité de gouvernante dans une simple « *infant boarding school* » et même ses *Lessons for Children*, lesquelles lui paraissent une véritable déchéance pour un auteur ayant montré auparavant de belles dispositions littéraires (William McCARTHY, *ALB*, *op. cit.*, p. 349-350).

[29] *The Works of Anna Laetitia Barbauld*, *op. cit.*, 2 vol., 1825, et *A Legacy for Young Ladies, Consisting of Miscellaneous Pieces, in Prose and Verse*, Londres, Longman & Co, 1826.

Une nouvelle vision de la pédagogie

Paru en 1693, l'ouvrage de John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, réédité près de vingt-cinq fois au siècle suivant, a eu une considérable influence sur la façon nouvelle dont, dans les îles Britanniques, les adultes, et plus encore les pédagogues, considéraient les enfants au XVIIIe siècle[30].

S'opposant au concept d'idées innées, défendu notamment par Descartes, Locke se fait – comme plus tard Condillac et Johann Heinrich Pestalozzi – l'avocat de l'empirisme pédagogique et insiste par conséquent sur le grand pouvoir de l'éducation qui, si elle agit sur un enfant dont l'esprit est une *tabula rasa* que l'expérience remplit et transforme peu à peu, doit cependant viser à étudier attentivement celui-ci afin de déceler en lui des aptitudes particulières qu'il s'agira ensuite de cultiver, plutôt que de lui imposer des activités rebutantes.

Marquant sa volonté de traiter les enfants comme des êtres raisonnables et de faire d'eux des adultes le plus tôt possible, Locke se fait aussi le porte-voix de l'éthique bourgeoise, qui naît alors en Angleterre et qui va y devenir dominante au cours des deux siècles suivants[31].

Pour répondre à la demande de ce public – relativement instruit et de plus en plus impliqué dans l'éducation de ses enfants, auxquels il est soucieux d'offrir des lectures qui, mieux que les abécédaires ou les livres pieux jusqu'alors utilisés pour apprendre à lire, les préparent également à s'insérer plus activement dans le monde –, c'est vers 1730 qu'apparaissent, avec un succès commercial rapidement croissant, les premiers livres spécifiquement destinés à l'éducation des très jeunes enfants, ouvrages dont le maître-mot est désormais d'instruire en amusant[32].

---

[30] Sur ce nouveau regard, voir John Yolton, *John Locke and Education*, New York, Random House, 1971 ; Samuel F. Pickering, *John Locke and Children's Books in Eighteenth-Century England*, Knoxville, University of Tennessee Press, 1981, et Samuel F. Pickering, *Moral Instruction and Fiction for Children, 1749-1830*, London (USA), University of Georgia Press, 1993. En français, voir Sophie Loussouarn, « La littérature enfantine en Angleterre au XVIIIe siècle », *XVII-XVIII. Revue de la Société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, 50, 2000, p. 99-114.

[31] Geoffrey Herman Bantock, « 'The Under-labourer' in Courtly Clothes: Locke », *Studies in the History of Educational Theory: Artifice and Nature, 1350–1765*, Londres, George Allen and Unwin, 1980, p. 244.

[32] L'éditeur londonien John Newbery, qui publie, en 1744, *A Little Pretty Pocket-Book*, ouvrage pionnier et abondamment illustré, s'en fera une véritable spécialité. Voir John Rowe Townshend, *Trade and Plum-Cake for Ever, Huzza! The Life and Work of John Newbery, 1713-67*, Cambridge, Colt Books, 1994, et, plus généralement, Mary V. Jackson, *Engines of Instruction, Mischief and Magic: Children's Literature in England from Its Beginning to 1839*, Aldershot, Scholar Press, 1989.

Les *Lessons for Children*

Dès l'« Avertissement au lecteur » de son premier volume, Anna fait état de l'originalité de son projet :

> "It was found, that amidst the multitude of books professedly written for children, there is not one adapted to the comprehension of a child from two to three years old. A grave remark, or a connected story, however simple, is above his capacity […]. Another great defect is, the want of good paper, a clear and large type, and large spaces. They only who have actually taught young children can be sensible how necessary these assistances are. […] To supply these deficiencies is the object of this book. The task is humble, but not mean; for to lay the first stone of a noble building, and to plant the first idea in a human mind, can be no dishonour to any hand[33].

« Humble tâche », intellectuellement, reconnaît-elle, mais de réel intérêt humain et social, puisqu'il s'agit d'implanter les « premières idées », si élémentaires soient-elles, dans un jeune cerveau destiné plus tard à devenir celui d'un membre pleinement conscient et actif de la communauté humaine. Elle est certainement convaincante lorsqu'elle s'adresse à ce public de classes moyennes instruites, où l'éducation est un souci majeur et où la femme prend en charge à la maison, comme elle-même le fait avec Charles, l'éducation précoce de ses tout jeunes garçons, encore en âge préscolaire. C'est particulièrement le cas dans les familles de *dissenters*, où cela apparaît comme un élément essentiel de l'inculcation des valeurs humanistes, en même temps que d'une bonne intégration sociale et d'une future réussite économique[34].

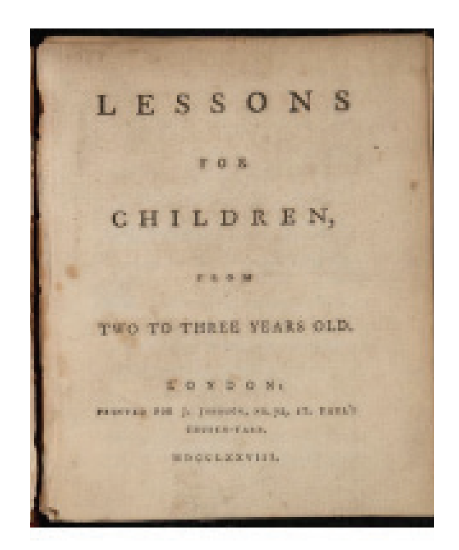
Se plaçant résolument dans l'optique d'un livre avant tout destiné aux enfants, Anna attache une grande importance, d'abord, à ce qu'il soit d'un format adapté, c'est-à-dire un petit livre pratiquement carré et qui tient quasiment dans la main de l'enfant. Ensuite, elle exige de grandes marges et, surtout, et elle est résolument pionnière en la matière[35], de grands caractères afin d'en rendre la lecture plus aisée.

---

[33] Cité *in The Monthly Review, Or, Literary Journal*, vol. 59, juillet-décembre 1778, p. 25.

[34] Sarah ROBBINS, « Lessons for Children and Teaching Mothers: Mrs. Barbauld's Primer for the Textual Construction of Middle-Class Domestic Pedagogy », *in The Lion and the Unicorn*, 17, 1993, p. 138-139.

[35] Voir William MCCARTHY, « 'Mother of All Discourses' : Anna Barbauld's Lessons for Children », *Princeton University Library Chronicle*, LX , 2, 1999, », *op. cit.*, p. 200, note 12, où il cite notamment Sarah Trimmer (1741-1810), autre auteure de livres pour enfants, et par ailleurs première historienne, en Angleterre, de cette littérature, qui, bien qu'elle soit anglicane, rend hommage à A. L. Barbauld pour cette initiative : « *Infant readers are farther indebted to her for the happy thought of printing first books, in a large clear type. These useful hints given by Mrs. B. have been generally adopted by her contemporaries* » (*The Guardian of Education*, I, mai-décembre 1802, p. 64).



LESSONS

FOR

CHILDREN,

FROM

TWO TO THREE YEARS OLD.

LONDON:

MDCCLXXVIII.

La plus ancienne édition conservée des *Lessons for Children* (1778)
© Bibliothèque de l'University of Glasgow, Special Collections.

S'inspirant de la situation dans laquelle elle se trouve elle-même avec le jeune Charles[36], elle s'adresse à lui au nom de la mère – et elle seule, manifestement, puisque « Papa » est fréquemment mentionné comme tierce personne – qui dialogue sans cesse avec l'enfant et cherche à stimuler en lui l'usage de tous ses sens, face au monde environnant :

> "Charles, what are eyes for?
> To see with.
> What are ears for?
> To hear with.
> What is tongue for?
> To talk with.
> What are teeth for?
> To eat with.
> What is nose for?
> To smell with.
> What are legs for?
> To walk with[37].

---

[36] Elle écrit, dans l'« Avertissement au lecteur » de son premier volume : « *This little publication was made for a particular child, but the public is welcome to the use of it.* » Voir *The Monthly Review, Or, Literary Journal*, *op. cit.*, p. 25.

[37] *Lessons for Children, from Two to Three Years Old*, Boston, O. Everett, 1823, p. 11-12.

Cette forme dialoguée, ce *chit-chat* dont elle est l'introductrice dans ce genre de littérature[38] et qui occupe l'essentiel des quatre tomes des *Lessons*, permet à Anna de donner un tour très naturel et « vécu » à l'apprentissage, lequel se fait d'abord à partir de la perception que l'enfant a de son environnement immédiat.

Autre innovation, que reprendra notamment, en 1801, dans *The Order and Method of Instructing Children. With Strictures on the Modern System of Education*, un de ses anciens élèves, l'avocat et polymathe George Crabb (1778-1851) : l'attention constamment portée aux objets environnants ainsi qu'aux relations aller-retour que l'enfant peut en faire avec le langage :

> "We ought to direct […] [children's] attention to the objects as they occur in common life. Thus, whether we are eating, drinking, talking, walking, reading, or amusing ourselves, we shall find numberless things that deserve the attention of a child; by which at the same time the names of the several objects may be more strikingly fixed upon its mind. […] Those objects ought to be as numerous as possible, in order to initiate the child into a general acquaintance with things and words; as the sun, moon, stars, animals, birds, beasts, trees, flowers, herbs, chairs, tables, and all the objects of art and nature which fall within the sphere of observation[39].

Toutefois, adepte des préceptes lockiens et bourgeois déjà mentionnés, et loin de se limiter aux perceptions immédiates ou au cadre strictement domestique, Anna n'hésite pas à initier l'enfant, dès le plus jeune âge, au maniement de quelques-uns des systèmes de symboles qui sont utilisés dans la société des adultes, tout autant qu'à certaines de ses imperfections. Ainsi, à propos de l'argent, attire-t-elle l'attention de Charles sur les différences de conditions sociales:

> "Ah, here is money. What is this?
> This is gold. This is a guinea.
> This white is silver: here is a crown, here is a half crown, here is a shilling, here is a six-pence.
> We will spin the half-crown upon the table.
> It is fallen down.
> Pick it up.
> Here is a half-penny for you.
> I want some guineas.
> No, mamma must have the guineas to buy beef and mutton with.

[38] Selon William McCarthy, « 'Mother of All Discourses' […] », *op. cit.*, p. 201 : « *It was she, Frances Burney noted, who began 'the new Walk' in children's books. Barbauld's imitator, Sarah Trimmer, accurately characterizes that 'new Walk' as 'a species of writing, in the style of familiar conversation, which is certainly much better suited to the capacities of young children than any that preceded it'.* »

[39] George Crabb, *The Order and Method of Instructing Children, op. cit.*, Londres, T. N. Longman & O. Rees, p. 36-38.

> Here is a poor little boy at the door, he has no money at all, nor anything to eat.
> Shall we give him a penny? Yes. Go then and give it him[40].

Ce fréquent rappel du « vaste monde » et de la nécessité de s'y insérer est une caractéristique des *Lessons*, qui sont encore une fois ici en pleine adéquation avec la mission que la bourgeoisie, notamment « dissidente », donne alors à l'éducation des jeunes garçons. Il est d'ailleurs un peu paradoxal, ainsi que le fait fort justement remarquer Sarah Robbins, de voir que c'est la femme, le plus souvent alors retenue au foyer dans ces milieux bourgeois et aisés, qui doit se faire le vecteur privilégié de cette ouverture vers l'extérieur :

> « [T]his middle-class mother is simultaneously constrained and empowered. Situated primarily in the home, she also reaches beyond it, and her pedagogical practice blurs private-public boundaries through her preparation of the child for his active, enlightened adulthood. The tension implicit in such a role – as well as its potential appeal for Anglo-American, middle-class women finding themselves more and more confined to the domestic space – is well represented in summary form by an illustration from one of the later American editions of Barbauld's primer. Charles, on his way to school, turns his back on home and mother. But mamma stands at the threshold, the open door signaling her paradoxical inside-outside position[41].

L'introduction de l'enfant à la réflexion morale est, quant à elle, habilement mise en scène, à partir d'une scène animale très quotidienne : un chat a tué un lapin.

> « But Puss, why did you kill the rabbit?
> You must catch mice: you must not kill rabbits.
> Well, what do you say?
> Why do you not speak, Puss?
> Puss can't speak.

Et la mère de mettre ainsi l'enfant face à la cruauté aveugle du monde, mais aussi de lui expliquer ce qu'est la responsabilité humaine, et pourquoi le chat, privé de la parole, en est exempté, puisqu'il ne peut ni expliquer ni justifier son geste. Elle insistera encore ailleurs sur ce privilège du langage, qui singularise l'être humain par rapport aux autres animaux :

> « Your cattle cannot discourse; they like each other's company, they herd together, they have a variety of tones by which they can make each other

40 *Lessons for Children, from Two to Three Years Old*, *op. cit.* (1823), p. 22.
41 Sarah Robbins, « Lessons for Children and Teaching Mothers », *op. cit.*, p. 144.

> sensible when they are pleased, angry, or in pain, but they cannot discourse. To discourse is to communicate ideas, that is thoughts, to compare – to reason upon them. This is the privilege of man[42].

Sans langage, en effet, pas de réflexion, et donc pas de morale. Sous des dehors très terre-à-terre, c'est là une leçon d'une grande profondeur, comme le fait fort justement remarquer William McCarthy[43], et qui réussit à mettre à la portée d'un très jeune enfant des concepts relativement complexes.

Mais, à cet âge, le « comment » l'emporte manifestement « encore » sur le « pourquoi », et il n'est donc pas encore temps de parler à l'enfant de Dieu, lequel est en effet totalement absent des *Lessons* et de leur monde terrestre[44], alors qu'il est souvent évoqué dans la littérature enfantine d'alors, ne serait-ce que par allusion le plus souvent, à l'occasion de questions-réponses de catéchisme à apprendre par cœur[45].

S'il y a une morale dans les *Lessons*, c'est simplement celle des réprimandes bienveillantes ou des approbations données par la mère à l'enfant à propos de son comportement. Autant qu'une sage adaptation du contenu de l'ouvrage à ses très jeunes destinataires, peut-être peut-on également voir là un trait distinctif de l'enseignement unitarien, lequel se veut profondément antidogmatique et libéral. À ce propos, il est à noter que lors de sa longue période passée à la tête de la *Palgrave Academy*, le couple Barbauld – qui, comme cela est de règle à Warrington, et contrairement à ce qui se pratique alors couramment dans les collèges britanniques, refuse les châtiments corporels – a institué un tribunal composé d'élèves afin de juger ceux d'entre eux qui se rendent coupables de méfaits, lesquels se voient condamnés à des amendes, ou bien à des peines réparatrices susceptibles de les mettre sur la voie du redressement[46]. Ainsi tente-t-on de faire en sorte que les enfants s'approprient eux-mêmes les valeurs morales du monde des adultes dans lequel ils vont bientôt entrer.

....

42 *Civic Sermons to the People*, I, [Londres, J. Johnson, 1792], p. 4. Sur les deux « sermons » publiés par Anna en 1792, et où, dans un élan très républicain, elle appelle le peuple à prendre conscience de son possible rôle en politique, voir Adriana Craciun, *British Women Writers and the French Revolution: Citizens of the World*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2005, p. 20-21.

43 « 'Mother of All Discourses' […] », *op. cit.*, p. 209. Il voit ici une sorte de préfiguration de la philosophie du langage, qui sera développée au XXe siècle par Ludwig Wittgenstein.

44 Il sera bien présent, par contre, dans les *Hymns in Prose for Children* de 1781, où l'enfant est d'abord amené à remercier le Créateur pour ses plus belles créatures – telles que, par exemple, la rose, le lion ou le soleil – avant que, dans l'*Hymn* no 4, son nom ne soit « enfin » révélé : « *Who is this great name, and how is he called , that my lips can praise him? This great name is God. He made all things, but he his himself more excellent than all that he has made*. » Il est à noter que les *Hymns* connaissent un plus grand succès commercial encore que les *Lessons*, et que, notamment, deux membres des « Bluestockings », Hannah More et Elizabeth Carter, mais aussi la poétesse Anna Seward (1742-1809) les déclarent « sublimes » en même temps que « d'une touchante simplicité » (William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 193).

45 Comme, par exemple, dans *The Royal Primer, or, an Easy and Pleasant Guide of the Art of Reading. Adorned with Cuts*, Brentford, P. Norbury, 1770, p. 23 et s., ou encore dans *Tom Thumb's Play-Book, to Teach Children Their Letters as Soon as They Can Speak. Being a New and Pleasant Method to Allure Little Ones in the First Principles of Learning*, Boston, A. Barclay, 1771, p. 20.

46 William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 176-179.

Toutefois, il est certaines frontières qu'il ne faut pas franchir, et c'en est manifestement trop, pour l'auteure des *Lessons*, lorsqu'une foncière méchanceté s'en mêle – significativement, ce n'est pas Charles qui est en cause ici, mais un garçon dont « Maman » dit avoir « oublié » le nom. En effet, un garçonnet qui, pour se distraire, a arraché les plumes d'un oiseau se voit bientôt abandonné par ses parents et ignoré par ses voisins :

> “Now, a little while after the naughty boy's papa and mamma went away and left him, and then he could get no victuals at all, for you know he could not take care of himself. So he went about to everybody: 'Pray, give me something to eat, I am very hungry'. And everybody said 'No, we shall give you none, for we do not love cruel, naughty boys[47].

L'adhésion à l'éthique de la communauté est par conséquent présentée au jeune garçon comme une indispensable condition de sa survie. On voit qu'on est très loin ici des contes pour enfants, et que, même sans évoquer pour autant les ordonnances divines, Anna L. Barbauld, en bonne calviniste qu'elle est, veille à transmettre à son très jeune élève les grands principes de la socialisation et à lui montrer tous les risques qu'il peut y avoir à ne pas suivre les préceptes qu'elle implique. Seul, d'ailleurs, l'homme ne peut survivre, ainsi que le montre la suite de l'histoire du jeune vaurien :

> “So, he went about from one place to another, till at last he got into a thick wood of trees; for he did not know how to find his way anywhere. And then it grew dark, quite dark, and the night came on, and he was very cold and hungry. So, he sat down and cried sadly, and he could not get out of the wood. And I believe the bears came and eat him up in the wood, for nobody ever heard anything about him afterwards[48].

Cette interdépendance est encore mise en évidence dans le passage où Charles, qui a demandé « du pain et du beurre », voit son attention attirée sur le fait que ces aliments sont le fruit du travail d'une douzaine de personnes[49]. Dans ce qui est décrit comme un équitable et harmonieux partage des tâches, sans doute faut-il voir un écho de cette bénéfique division du travail décrite à la fois dans *The Fable of the Bees, or Private Vices, Publick Benefits*[50] de Bernard de Mandeville et dans *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* d'Adam Smith, dont la parution précède d'ailleurs de deux ans seulement celle des *Lessons*. Ces deux ouvrages reflètent parfaitement la vision utilitariste et assez irénique que la bourgeoisie a alors de l'économie.

---

47 *Lessons for Children, from Two to Three Years Old*, *op. cit.* (1823), p. 132.

48 *Ibid.*, p. 134.

49 *Lessons for Children of Three Years Old*, *op. cit.*, vol. 2, p. 27-31.

50 2 vol., Londres, J. Tonson, 1714-1729.

Le but de cette très précoce éducation au monde est évidemment de préparer le jeune Charles à la carrière scolaire qui l'attend. La botanique, la zoologie, la géologie, la météorologie, l'astronomie et l'agriculture, toutes sciences facilement abordables dans l'environnement qui est alors celui d'un très jeune enfant, constituent bien entendu un important élément des dialogues que conduit « Maman ». Mais des notions plus abstraites, telles que le calcul, la chimie – à travers, notamment, le phénomène de la décomposition –, le calendrier, la monnaie ou l'économie, sont également abordées à travers des exemples choisis à dessein, sans que ne soit oublié l'aspect poétique des choses de la nature, lequel est susceptible d'émouvoir chacun, y compris un très jeune enfant :

> "The moon says, my name is moon; I shine to give you light in the night when the sun is set. I am very beautiful and white like silver. […] I am mild and gentle. I let even the little glow worms shine, which are quite dark by day. […] When you are asleep, I shine through your curtains, with my gentle beams, and I say: "Sleep on, poor little tired boy, I will not disturb you"[51].

Influence et réception des *Lessons*

On sait que les *Lessons* connaissent un grand succès éditorial en Grande-Bretagne et aux États-Unis depuis leur publication jusqu'à la fin du XIXe siècle, et ce, tant dans les milieux avancés que dans des milieux plus conservateurs[52].

Ainsi, William McCarthy insiste-t-il sur la large étendue du public séduit par cet ouvrage, citant notamment, parmi les conservateurs, le cas de la pédagogue Sarah Trimmer, déjà évoquée[53], et qu'il n'hésite pas à présenter comme « *a staunch anglican* ». Elle s'inspirera en effet, en 1780, du style des *Lessons* pour rédiger son premier ouvrage, *An Easy Introduction to the Knowledge of Nature, and Reading the Holy Scriptures, Adapted to the Capacities of Children*[54].

C'est ainsi que Maria Edgeworth (1768-1849), également auteure, notamment de livres pour enfants, et son père Richard (1744-1817), un politicien anglo-irlandais membre

[51] *Lessons for Children from Three to Four Years*, *op. cit.*, p. 105-108.

[52] Selon Charlotte YONGE, « Children's Literature of the Last Century », *Macmillan's Magazine*, 20, 1869, p. 234 : « *Probably threefourths of the gentry of the last three generations have learnt to read by his assistance.* » Ce sont les *Lessons* qu'elle évoque ici.

[53] Voir note 35.

[54] Londres, chez l'auteure, 1780. Voir William MCCARTHY, *ALB*, *op. cit.*, p. 192.

de la très éclairée Lunar Society et qui a littéralement « dévoré » les *Lessons*[55], peuvent écrire, en 1798 :

> “The first books which are now usually put into the hands of a child are Mrs Barbauld's Lessons; they are by far the best books of the kind that have ever appeared; those only who know the difficulty, and the importance of such compositions in education, can sincerely rejoice, that the admirable talents of such a writer have been employed in such a work[56].

Quant à l'étroit lien affectif que ses jeunes lecteurs peuvent entretenir tout au long de leur vie avec l'auteure des *Lessons*, il est piquant de noter par exemple qu'en 1799, dans la pourtant très conservatrice, et très *High Church*, revue *The Anti-Jacobin Review and Magazine, or Monthly Political and Literary Censor*[57], l'auteur anonyme d'une chronique sur le poème *The Unsexed Females* de Richard Polwhele[58], dans laquelle est notamment prise à partie, en raison de ses idées politiques trop avancées, la grande féministe anglaise Mary Wollstonecraft (1759-1797)[59], mais aussi A. L. Barbauld, accusée de la suivre (« *She spoke – and veteran Barbauld caught the strain / And deem'd her songs of love, her lyrics, vain* »), refuse de renier son admiration pour celle qu'il décrit comme « *the favorite of my former years* » et de croire, comme le suggère l'auteur du poème, qu'elle partage les positions les plus extrêmes de Mary Wollstonecraft.

Il faut noter à ce propos que le féminisme d'Anna ne va point aux extrêmes, et que, notamment pour ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants, elle se fait toujours l'avocate d'un enseignement assumé par la mère, dans le cadre du foyer domestique, une pratique qu'elle voit comme bénéfique pour la mère elle-même, pour l'enfant, mais aussi pour la société[60]. On sait, par ailleurs, que si les femmes unitariennes sont à l'époque le plus souvent particulièrement lettrées, cela n'a guère d'impact sur leur situation conjugale, qui demeure très conforme à la tradition[61].

---

55 Selon William McCarthy : « *Edgeworth* devoured *Lessons, writing an eighty pages commentary on it* [il est demeuré manuscrit], *in which high admiration was jostled throughout by niggling criticism.* » McCarthy estime que se sentant sans doute quelque peu surclassé (« *upstaged* »), Edgeworth n'a pas cherché à rivaliser publiquement avec A. L. Barbauld dans ce domaine (William McCarthy, *ALB*, *op. cit.*, p. 192).

56 Maria Edgeworth et Richard Lovell Edgeworth, *Practical Education*, 2 vol., Londres, J. Johnson, 1798, t. 2, p. 317. Sur la Lunar Society (1775-1813) de Birmingham, qui réunit notamment, autour du plus grand industriel de l'époque, Matthew Boulton, le porcelainier Josiah Wedgwood et des savants comme Joseph Priestley ou James Watt, voir Jenny Uglow, *The Lunar Men: The Friends Who Made the Future*, Londres, Faber, 2002.

57 Elle paraît de 1798 à 1821. Voir ici vol. 3, 1799, p. 29.

58 Richard Polwhele (1760-1838), pasteur anglican et grand adversaire de tous les courants de la *Low Church*, était également un contributeur habituel de l'*Anti-Jacobin Review*.

59 Elle est l'auteur du célèbre pamphlet *A Vindication of the Rights of Woman* (1792) auquel Anna – qu'elle a quelque peu égratignée pour la vision trop conservatrice à ses yeux qu'elle a donnée de la femme dans son *Poem* nº 55, *To a Lady with Some Painted Flowers* (« *Flowers SWEET, and gay, and DELICATE LIKE YOU* […] / *Your BEST, your SWEETEST empire – is to PLEASE* ») – répond par son *Poem* nº 90 (publication posthume par Lucy Aikin en 1825), intitulé *The Rights of Woman* : « *Yes, injured Woman! rise, assert thy right! / Woman! too long degraded, scorned, opprest.* »

60 Sarah Robbins, « Lessons for Children and Teaching Mothers », *op. cit.*, p. 143.

61 Voir à ce sujet Ruth Watts, *Gender, Power and the Unitarians in England 1760-1860*, Harlow, Addison Wesley Longman, 1998, p. 77-96.

Cependant, comme le souligne William McCarthy, Anna Laetitia Barbauld offre dans ses *Lessons* une image finalement encore assez utopique à son époque de la femme :

> “[I]t represents a woman as she could be if social conditions allowed her to develop equally with men. Barbauld's philosophical mother is simply a well-educated woman, but, because serious formal education was a thing denied to most middle-class women in Barbauld's time, she is ipso facto a Utopian figure, what a middle-class woman could be if she were well-educated. And yet this *Mother of All Discourses* is also, touchingly, a perfectly ordinary middle-class woman, one whose acts and speech sometimes seem to be sheer transcription from daily life[62].

Certes, comme nous l'avons vu, les *Lessons* maintiennent la femme dans l'univers domestique traditionnel, un *topos* que Jean-Jacques Rousseau lui-même a repris, en 1762, dans *Émile ou de l'éducation*. Mais en lui confiant ici un rôle qui demande une bonne dose de culture littéraire et scientifique, de la finesse psychologique, la connaissance de l'âme humaine et la capacité de faire réfléchir de si jeunes êtres à quelques grandes questions de morale, ce n'est pas vraiment à un rôle « domestique » qu'elle les confine. Elle leur ouvre au contraire, à une époque où l'éducation des très jeunes enfants est loin encore d'être entrée dans les mœurs, sinon dans les milieux particulièrement instruits et éclairés de la grande bourgeoisie, une « carrière » qui peut se révéler passionnante et très gratifiante. Compte tenu du grand succès déjà évoqué, le public féminin bourgeois auquel elle s'adresse essentiellement a d'ailleurs manifestement adhéré à ce projet[63].

Paradoxalement, et contrairement au jugement quelque peu hâtif prononcé, comme nous l'avons vu, par celui que tout le monde surnomme alors « le dr Johnson »[64], c'est en tant qu'auteure de livres pour enfants que survit aujourd'hui la mémoire d'Anna Laetitia Barbauld plutôt qu'en raison de sa production poétique ou de ses écrits politiques :

> “As a leading figure in the Dissenting Academies at Warrington and Palgrave, Anna Letitia Aikin Barbauld has received considerable attention as an educator. In general, her reputation and reception as “Mrs. Barbauld” has been grounded in her role as a school mistress and children's author

....

[62] « 'Mother of All Discourses' […] », *op. cit.*, p. 217.

[63] Willam McCarthy va jusqu'à écrire : « *I'm suggesting that Barbauld's inscription of domesticity, at least in* Lessons, *was one of its feminist treatments* » (*ibid.*, p. 219, note 82).

[64] Déjà fait Master of Arts à l'annonce de la parution, en 1755, de son célèbre et très attendu dictionnaire (*A Dictionary of the English Language: in Which The Words are Deduced from Their Originals, and Illustrated in Their Different Significations by Examples from the Best Writers. To Which are Prefixed, a History of the Language, and an English Grammar*, Londres, William Strahan, 2 vol. in-f°), dans lequel chaque définition est accompagnée de citations *ad hoc*, Samuel Johnson, qui a pourtant lamentablement échoué lors de son bref séjour estudiantin à Oxford en 1728-1729, y est finalement fait docteur *honoris causa* en 1775.

> rather than as a woman of letters. […] It might be argued that her "grounding" in the world of education and children's literature was a primary cause of her rapid disappearance from the literary canon of late eighteenth, and early nineteenth, century poetry[65].

Et, comme l'écrit Sophie Loussouarn, rendant hommage au rôle pionnier d'Anna Laetitia Barbauld :

> « Les tentatives de réforme de la littérature enfantine se poursuivent de 1778 à 1795, et Barbauld en est l'instigatrice, même si elle ne s'est jamais placée à la tête du courant réformateur[66].

65 Brad Sullivan, « Cultivating a 'Dissenting Frame of Mind' », *op. cit.*, p. 1.

66 Sophie Loussouarn, « La littérature enfantine en Angleterre au XVIIIe siècle », *op. cit.*, p. 101.

« Former le cœur et les manières des jeunes gens »
Rêves et réalités de l'éducation morale dans les pensionnats royaux des Pays-Bas autrichiens (1777-1789)

☐ Dirk LEYDER

Introduction

Dans la foulée de la suppression de l'Ordre des Jésuites dans les Pays-Bas méridionaux (20 septembre 1773), les autorités autrichiennes s'engagèrent dans une réforme intégrale de l'enseignement préuniversitaire. À l'instar des grandes réformes analogues mises en œuvre au même moment dans certains autres pays européens, ce vaste programme se fondait sur la conviction que l'enseignement relevait des missions de l'État[1].

À côté de la quarantaine d'institutions dirigées par le clergé – mais soumises aux directives et au contrôle du gouvernement –, quinze collèges d'État furent érigés. Pour aider les pères de famille qui n'avaient pas le temps de s'occuper de l'éducation de leur progéniture (masculine) ou qui n'avaient pas les moyens « de tenir chez eux un bon instituteur »[2], le gouvernement décida d'accoler des pensionnats aux collèges royaux de Bruxelles, Anvers, Gand, Bruges, Namur, Luxembourg et Ruremonde[3].

---

1 Dirk Leyder, *« Pour le bien des lettres et de la chose publique ». Maria-Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse provincies*, Bruxelles, KVAB, 2010.

2 Jean-Baptiste Lesbroussart, *De l'éducation Belgique ou réflexions sur le plan d'études, adopté par S.M. l'Empereur pour les collèges des Pays-Bas autrichiens suivies du développement du même Plan dont ces réflexions forment l'Apologie*, Bruxelles, Lemaire, 1783, t. 1, § 1 ; [François J. Derleyn], *Réflexions sur l'éducation de la jeunesse surtout aux Pays-Bas autrichiens*, Liège, s.n., 1788, p. 14.

3 Voir, aux Archives générales du Royaume, Bruxelles (désormais AGR), Commission royale des études (désormais CRE), 1, fol. 10, 13 mars 1777 ; Secrétairerie d'État et de Guerre (désormais SEG), 2128 ; et Comité jésuitique (désormais CJ), 38A : rapport du 9 avril 1774. Il existait également douze pensionnats dirigés par le clergé (séculier et régulier). Concernant la demande sociale de pensionnats, voir aussi Dominique Julia, *Atlas de la Révolution française*, t. 2, *L'enseignement 1760-1815*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales (EHESS), 1987, p. 46 et 48 ; Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée. Généalogie de l'enseignement secondaire français*,

La Commission royale des études, créée début mars 1777 pour réformer les humanités, se pencha durant l'été de cette même année sur l'organisation et la gestion de ces pensionnats d'État. Simultanément, elle rédigea un règlement d'ordre intérieur pour les pensionnats en dehors de la capitale[4]. Le collège-pensionnat de Bruxelles, placé sous la haute protection de l'Impératrice et destiné à devenir l'école de la « principale noblesse du pays », reçut un an plus tard son propre règlement, comparable toutefois à celui des « pensionnats de second ordre »[5].

Dans ce qui suit, nous traiterons de l'éducation morale que les internes recevaient dans ces institutions. Pour ce faire, nous essayerons d'abord de retracer l'organisation concrète de la vie dans les pensionnats royaux. Ensuite, nous nous appliquerons à montrer comment les éducateurs étaient censés y enseigner « la vertu et les dehors de la politesse ». Après avoir décrit l'idéal, les normes ou la théorie, nous essayerons de dépeindre comment l'éducation morale se déroulait dans la pratique. Ce faisant, nous nous appliquerons également à découvrir comment les pensionnaires réagissaient à tout cet effort pédagogique. Se laissaient-ils façonner de leur plein gré ? Et parvenait-on à en faire des citoyens vertueux, courtois et polis ?

Concernant l'éducation morale de la jeunesse, la Commission royale des études témoigna de l'optimisme pédagogique si typique des Lumières. Dans ses documents à usage interne, elle se garda toutefois de déclarations ronflantes ou d'effusions circonstanciées sur une éventuelle approche « nouvelle » ou « éclairée » des pensionnaires. Dans les textes ayant pour but d'informer la population de ses travaux, la Commission ne reprit pas non plus de références aux philosophes ou aux auteurs éclairés. De telles références n'apparurent même pas dans l'apologie officielle de toute la réforme[6]. En ce qui concerne l'éducation morale, la Commission se tourna plutôt vers Charles Gobinet (1613-1690)[7] et Charles Rollin (1661-1741) sont deux autorités qui furent éditées dans les Pays-Bas autrichiens jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Ceci explique aussitôt pourquoi la physionomie de l'« honnête homme » que le gouvernement voulait forger dans ses collèges et pensionnats ne fut ni « nouvelle » ni « révolutionnaire ».

Paris, Gallimard-Julliard, 1985, p. 113-115 ; Marcel GRANDIÈRE, « L'éducation en France à la fin du XVIIIe siècle : quelques aspects d'un nouveau cadre éducatif, les "maisons d'éducation", 1760-1790 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 22, 1975, p. 454-455.

4 CRE, 1, fol. 49v-61 et fol. 81-88, 14 juin 1777 ; *ibid*., 2, annexe 3, « Points arrêtés pour la formation des collèges-pensionnats, l'économie, la régie, la comptabilité et l'administration générale de chacun de ces établissements » ; *ibid*., 1, fol. 112-120 : « Direction et Police des Pensionnats hors de Bruxelles, tant pour les préposés, que pour les pensionnaires », complété plus tard dans le « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas » publié le 22 septembre 1777, *Recueil des ordonnances des Pays-Bas autrichiens* (désormais ROPBA), 3e série, t. 11, p. 204-213.

5 CRE, 9, fol. 80-85, 26 mai 1781 ; ROPBA, 3e série, t. 11, p. 285-292, 5 août 1778. Une première version de ce document avait été rédigée un an auparavant (CRE, 1, fol. 48v, 14 juin 1777).

6 Jean-Baptiste LESBROUSSART, *De l'éducation Belgique*, *op. cit*.

7 Après avoir pris ses grades en théologie à la Sorbonne, Charles Gobinet fut nommé principal du collège du Plessis, qu'il gouverna pendant quarante-trois ans, jusqu'à sa mort. Il publia divers ouvrages, dont les principaux sont *Instruction de la jeunesse en la piété chrétienne, tirée de l'Écriture sainte et des Saints-Pères, divisés en cinq parties*, Paris, François Le Cointe, 1655 ; *Instruction chrétienne pour les jeunes filles*, Paris, François Le Cointe, 1682 ; et *Instruction sur la manière de bien étudier*, Paris, s.n.,1689.

L'attitude, les vertus principales, la tenue et la conduite de l'adolescent qui quittait les humanités à la fin du XVIIIe siècle furent même absolument comparables à celles de son prédécesseur du début des Temps modernes.

« À l'abri de la séduction »

Avant de commencer le travail pédagogique proprement dit, la Commission royale des études essaya de régler la vie dans les pensionnats de façon à protéger les internes contre eux-mêmes et contre leur environnement et à préserver ainsi leur innocence.

Tout comme les responsables des nombreuses « maisons d'éducation » érigées en France à cette époque[8], la Commission élabora d'abord un plan de la journée varié et rempli. Si elle voulut ainsi apprendre aux adolescents le goût du travail, elle essaya en même temps de les préserver de « mauvaises pensées » et de « désirs malhonnêtes » qui les mèneraient indubitablement à leur perte. Selon la Commission, l'oisiveté était, en effet, la mère de tous les vices[9].

Concrètement, la journée était organisée comme suit : pendant l'été, les élèves se levaient à 5 h (et pendant l'hiver à 6 h). Après s'être lavés, habillés et coiffés, ils se réunissaient pour la prière du matin. Ensuite, ils allaient au *musæum* pour y étudier ou lire un livre pieux (tel que celui de Charles Gobinet). À 7 h 30, les pensionnaires prenaient le petit déjeuner. Entre 8 h et 10 h, ils suivaient le premier cours du collège. Celui-ci était suivi de la messe quotidienne. Après une courte pause, ils retournaient ensuite à l'étude jusqu'au repas de midi (12 h). Après le déjeuner, les internes étaient libres jusqu'à 14 h, heure à laquelle le second cours de la journée débutait. La classe étant terminée à 16 h, les pensionnaires recevaient une friandise et pouvaient se détendre jusqu'à 17 h. De 17 h à 19 h, ils retournaient au *musæum* pour étudier. Les internes qui avaient fini leurs devoirs à 18 h 30 pouvaient jouer jusqu'au souper (19 h). Celui-ci était suivi d'une courte pause jusqu'à 20 h 30, heure à laquelle la journée était clôturée par une prière du soir collective. À 21 h, toutes les lumières étaient éteintes et tous les pensionnaires se mettaient au lit[10].

En plus des leçons données en classe, des moments d'étude et des différents « exercices religieux » destinés à produire de vrais chrétiens, les pensionnaires qui le

---

[8] Voir Marcel Grandière, « L'éducation en France à la fin du XVIIIe siècle », *op. cit.* ; Jean-Claude Caron, « Les jeunes à l'école : collégiens et lycéens en France et en Europe (fin XVIIIe-fin XIXe siècles) », *in* Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt (dir.), *Histoire des jeunes en Occident*, t. 2, *L'époque contemporaine*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 166 ; Dominique Julia, *op. cit.*, p. 48.

[9] Voir Jean-Baptiste Lesbroussart, *De l'éducation belgique, op. cit.*, t. 1, § 1 ; Charles Gobinet, *Onderwys der jeugd in de christelyke godtvrugtigheyd. Getrokken uyt de H. Schriftuer en de H.H. Vaders*, Anvers, Hieronimus Verdussen, 1772 [traduction d'*Instruction de la jeunesse en la piété chrétienne*], p. 134-137 et 209-214.

[10] CRE, 1, fol. 112v-120v, 7 juillet 1777 ; ROPBA, 3e série, t. 11, p. 291-290. Le plan de la journée pouvait comporter de minuscules différences entre deux pensionnats.

désiraient pouvaient s'instruire – à leurs propres frais – dans les « arts d'agrément »[11]. Pour ce faire, des particuliers venaient au collège pendant les heures libres. Si la Commission royale des études essayait certainement d'élargir la formation des adolescents en introduisant ces « exercices du corps » dans les pensionnats, il va de soi qu'elle voulait en même temps faire en sorte que ses internes eussent quelque chose à faire en dehors des moments cités.

En second lieu, la Commission décréta que les jeunes ne pouvaient jamais être laissés seuls durant leur journée. Plus tard, elle déclara que la présence constante d'éducateurs était le seul moyen d'inculquer « les règles de la bienséance » aux internes[12]. Lors de l'organisation des pensionnats, cette règle manifestait cependant surtout la méfiance qu'elle éprouvait à l'égard des collégiens. Tout comme Charles Rollin, elle estimait en effet que les jeunes faisaient précisément ce qu'on leur défendait[13]. Par manque de surveillance, ils risquaient donc non seulement d'ébranler le bon ordre qui devait régner au collège, mais aussi, et surtout, de « trébucher » sur leur chemin vers la vertu.

En contrôlant constamment les internes, la Commission essayait non seulement d'éviter l'effet funeste de toute infraction aux règles, mais aussi de prévenir l'influence perverse de tels incidents sur les autres pensionnaires « innocents ». Selon ses experts, le mauvais exemple, aussi bien en actes qu'en paroles, avait une force d'attraction « incroyable » et poussait les jeunes à agir de manière analogue. Souvent, ceci mena même à une sorte de concurrence maléfique « par désir d'être loué » par les camarades[14].

Bien que tous ceux qui travaillaient dans un pensionnat d'État dussent participer à la surveillance des internes, c'était surtout le préfet et les maîtres de quartier qui s'en voyaient chargés. Ainsi, le préfet devait se trouver dans la cour, au début et à la fin de la journée, pour voir si « tout se passait conformément à la décence ». Chaque jour, il devait également contrôler les chambres « pour voir si tout était en règle »[15]. Les

---

[11] Dominique Julia, « L'enfance entre absolutisme et Lumières », *op. cit.*, p. 47.

[12] CRE, 2, fol. 79v-81, 26 novembre 1777.

[13] CRE, 50A, Rapport semestriel du principal de Gand, 26 janvier 1780 ; Charles Rollin, *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, Paris, J. Estienne, 1726-1728, livre 4, p. 444-450, « Il faut avouer que l'esprit de l'homme, même dans l'âge le plus tendre, […] se porte naturellement à ce qui lui est défendu » ; Marcel Grandière, « L'éducation en France à la fin du XVIIIe siècle », *op. cit.*, p. 456.

[14] AGR, Conseil du gouvernement général (désormais CGG), 2426 : « Réflexions sur le plan actuel des Études aux Pais-Bas autrichiens (et des moiens de l'améliorer) » (1788) ; CRE, 56B, Namur, 13 mars 1784 ; Charles Rollin, *op. cit.*, livre 4, p. 700 : « Nous n'avions aucun commerce avec ceux de nos compagnons qui étaient pétulants, violents ou déréglés dans leurs mœurs […] sachant qu'il en est des mauvais exemples comme des maladies contagieuses, qui se communiquent aisément. »

[15] Jean-Baptiste Lesbroussart, *De l'éducation belgique, op. cit.*, t. 1, § 1 ; ROPBA, 3e série, t. 1, « Ordonnance concernant l'introduction du minerval », § 4 (22 septembre 1777) et « Ordonnance relative à l'horaire », § 1-4 (17 septembre 1778) : « Les professeurs ne peuvent pas laisser leurs élèves seuls en classe », *ibid.*, p. 285-292 : « Règlement du collège-pensionnat de Bruxelles », chapitre 2, § 3 ; CRE, 10, fol. 146v-147, 147v, deux lettres au principal de Herve. Nous ne sommes pas parvenus à savoir si la Commission faisait appel aux élèves pour contrôler leurs camarades. Voir Dominique Julia, « L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) », *in* Egle Becchi et Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 2, *Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 20.

surveillants, quant à eux, devaient suivre les pensionnaires pendant toute leur journée (en dehors des heures de classe). Même les toilettes et les prisons étaient surveillées pour garantir que « le bon ordre et la décence » y étaient toujours observés[16].

En dernier lieu, toutes sortes de mesures furent prises pour préserver les garçons de mauvaises influences venant du dehors. Ainsi, le règlement stipulait que personne ne pouvait être admis dans le pensionnat sans la permission expresse du principal (ou de son remplaçant). Les tailleurs, les cordonniers, les coiffeurs et les maîtres externes (voir *supra*) devaient être examinés par le principal « quant à leurs mœurs » avant de pouvoir pénétrer dans le pensionnat[17]. Aucun document officiel ne parle de filles ou de femmes, mais la correspondance entre la Commission et ses principaux montre clairement que l'on voulait garder ces créatures « dangereuses » bien loin des pensionnaires[18]. En outre, la lecture des jeunes était soumise à une censure stricte (« aucun écolier ne pourra avoir le moindre livre sans le consentement du surveillant »)[19]. Surtout les livres « impurs » et les « estampes capables de blesser la pudeur », qui formaient une menace « diabolique » pour l'innocence des garçons[20], devaient être bannis des pensionnats.

L'enseignement de la vertu et des dehors de la politesse[21]

Pour former des citoyens vertueux, « aptes à remplir tous leurs devoirs envers la société », la Commission royale des études décida d'apprendre aux pensionnaires les règles de la vertu, de la bienséance et de la politesse[22].

16 CRE, 10, fol. 193-194v, 27 mai 1782 : « [L]e surveillant doit présider à la conduite de ces jeunes gens, en les prenant à leur levée et en les suivant pendant toute la journée » ; CRE, 56, Namur : « Instructions provisionnelles d'un surveillant du collège de Namur », § 11 et 12 ; *ibid.*, 12 novembre 1777, 16 mars 1778 et 7 octobre 1778 : à l'occasion d'une visite du collège de Namur, le principal fut mandé « d'avoir soin […] de pratiquer à portée des commodités ou lieux d'aisance une petite chambre où le portier puisse se tenir habituellement, et veiller à ce que l'ordre et la décence soient observés dans ces lieux ». Jean-Claude Caron, *op. cit.*, p. 189 ; Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Belin, 1999, p. 76-77 : « Une volonté de surveillance de chaque instant et de chaque lieu […] [souligne] la méfiance envers chacun […] et la crainte d'espace et de temps incontrôlés. »

17 CRE, 2, annexe3 : « Points arrêtés pour la formation des collèges-pensionnats, l'économie, la régie, la comptabilité et l'administration générale de chacun de ces établissements », § 19 ; *ibid.*, 46A, Ruremonde, prospectus ; A, Collège royal d'Anvers, prospectus ; *ibid.*, 3, fol. 191-192, 4 juillet 1778 : lettre de la Commission royale des études au principal de Luxembourg : « On doit faire un choix dans cette classe de gens [les barbiers et coiffeurs] qu'on peut souvent suspecter, surtout vis-à-vis des jeunes étudiants ».

18 Charles Gobinet, *Onderwys der jeugd in de christelyke godtvrugtigheyd*, *op. cit.*, 3e partie. Malgré cette règle, des femmes travaillaient dans plusieurs pensionnats. La plupart du temps, il s'agissait d'une cuisinière et/ou d'une femme de ménage. À Bruxelles, une infirmière « d'un certain âge » fut engagée (CRE, 11, fol. 74-75, 5 octobre 1782 et fol. 84-84v, 9 octobre 1782).

19 ROPBA, 3e série, t. 11, p. 290.

20 Charles Gobinet, *Onderwys der jeugd in de christelyke godtvrugtigheyd*, *op. cit.*, 3e partie.

21 Jean-Baptiste Lesbroussart, *De l'éducation belgique, op. cit.*, t. 1, § 1 ; Charles Rollin, *op. cit.*, t. 1, « Préface » ; Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France*, Oxford, The Voltaire Foundation, 1999, p. 52-61, p. 303-310 (collection « SVEC », 361).

22 *Gazette van Gent*, 8 mai 1777.

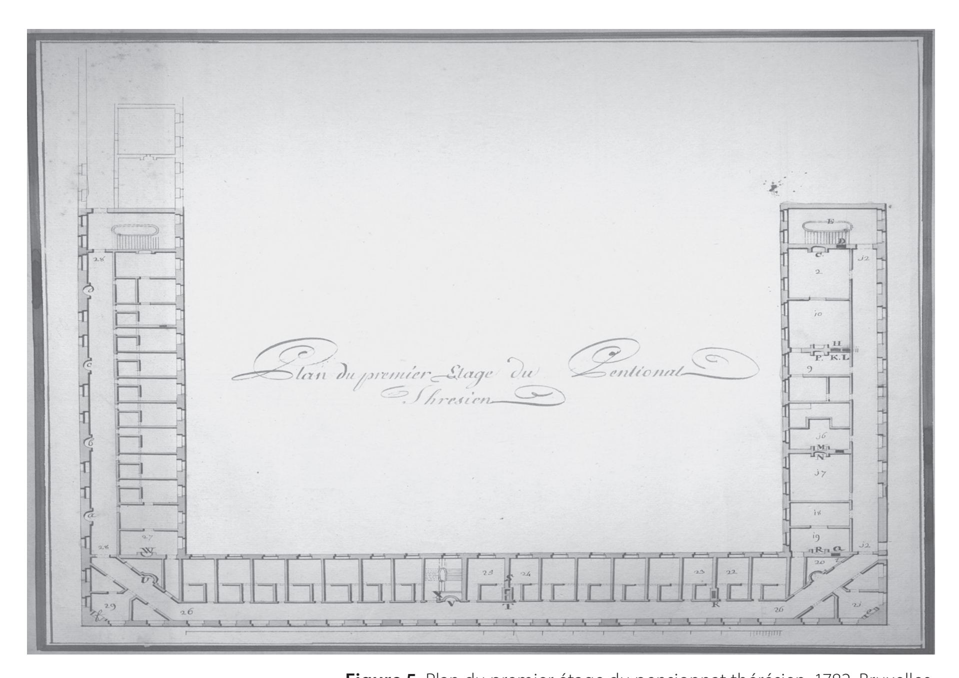


Figure 5. Plan du premier étage du pensionnat thérésien, 1782, Bruxelles.
Archives générales du Royaume de Belgique, Collection des cartes et plans manuscrits, première série, n° 2803.
Le premier étage du pensionnat thérésien de Bruxelles (1782) comprend les chambres des responsables (aile droite), quelques chambres de pensionnaires (aile du milieu) ainsi que la pagerie de la Cour (aile gauche).
© AGR.

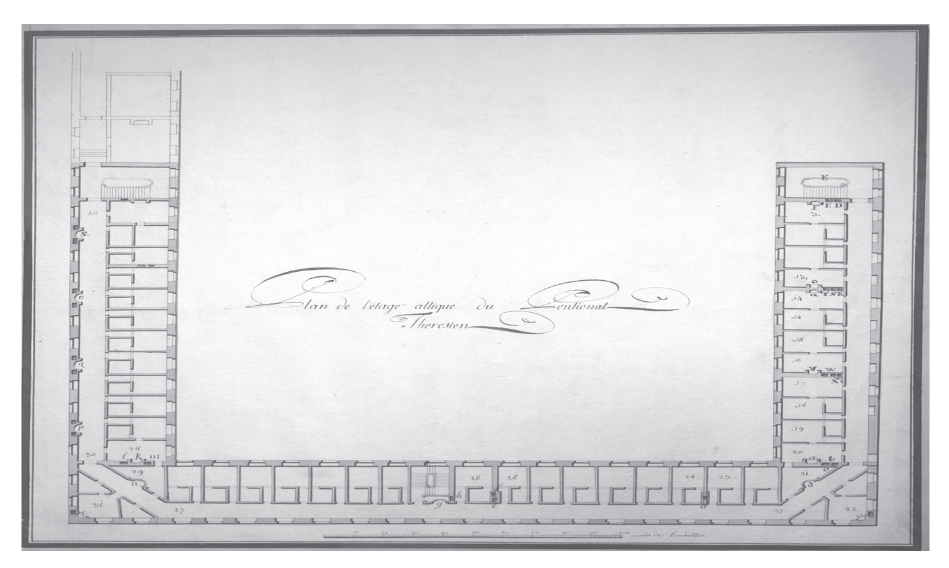


Figure 6. Plan du deuxième étage du Pensionnat thérésien, 1782, Bruxelles.
Archives générales du Royaume de Belgique, Collection des cartes et plans manuscrits, première série, n° 2803.
Le deuxième étage comprend les chambres des professeurs (aile droite) et les chambres de pensionnaires.
© AGR.

Avant tout, elle essaya de leur inculquer une attitude vertueuse et honorable. Pour ce faire, elle ordonna à tous les responsables des pensionnats de donner toujours le « bon exemple ». En répétant les mots de Sénèque (*longum iter per praecepta, breve et efficax exempla*), les experts éducatifs auxquels la Commission prêta l'oreille affirmaient même explicitement que les jeunes devaient se trouver toujours en présence de personnes vertueuses si l'on voulait produire « des hommes vertueux ». De tels contacts menaient les jeunes « doucement » à la vertu, puisque « l'exemple des autres attire le cœur sans qu'il s'en aperçoit »[23]. Partant de l'idée que « le langage des actions est tout autrement fort et persuasif que celui des paroles », les professeurs ainsi que les surveillants des pensionnats furent donc incités à « inspirer sans cesse, par leurs exemples et toute leur conduite, l'amour de la religion, de la vertu [...] et de tout ce qui fait le bonheur de la société dans l'ordre civil et religieux »[24].

L'étude des textes classiques devait également aider à cultiver des principes honorables chez les garçons. Charles Rollin surtout soulignait l'importance de la lecture des Anciens « pour inspirer aux jeunes gens de l'amour pour la vertu et de l'horreur pour le vice ». Les professeurs devaient donc non seulement attirer l'attention des jeunes sur « la délicatesse des expressions » utilisées dans ces textes, mais ils devaient aussi, et surtout, leur faire observer le caractère et les mœurs des personnes (vertueuses) que l'on y décrivait[25]. Dans cette optique, le contenu de ces textes était évidemment évalué et censuré si nécessaire[26].

Les leçons d'histoire faisaient aussi fonction d'« école des mœurs ». Par l'observation du comportement des hommes à d'autres époques, elles devaient donner « des exemples de conduite » aux jeunes[27].

« Pour se former à la vertu et aux bonnes mœurs », les élèves lisaient en outre des ouvrages pieux lors des moments d'étude en commun. Dans l'*Instruction de la*

---

[23] Charles GOBINET, *Onderwys der jeugd in de christelyke godtvrugtigheyd*, *op. cit.*, t. 2, p. 148-151.

[24] *Ibid.*, t. 2, p. 148-151 ; Charles ROLLIN, *De la manière d'enseigner*, *op. cit.*, livre 4, p. 510-513 ; CRE, 1, fol. 112-120, 7 juillet 1777 : « Direction et Police des Pensionnats hors de Bruxelles » ; *ibid.*, 26 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 3, § 1.

[25] Charles ROLLIN, *op. cit.*, « Préface », § 2 : « C'est le fruit que l'on doit principalement tirer de la lecture des Auteurs » ; François J. DERLEYN, *Latynsche grammatica, behelsende alles het gene noodig is tot het wel schryven der latynsche taele* [*Grammaire latine, contenant tout ce qui est nécessaire pour bien écrire la langue latine*], Bruges, s.d., p. XV ; CRE, 26, « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas ». La règle la plus importante que les professeurs devaient observer était « de conduire tellement les disciples à l'intelligence des auteurs qu'ils y prennent en même temps l'horreur du vice et l'amour de la vertu ». Voir aussi André CHERVEL et Marie-Madeleine COMPÈRE, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *in* Marie-Madeleine COMPÈRE et André CHERVEL (dir.), *Les humanités classiques*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Service d'histoire de l'éducation, 1997, p. 10 (collection « Histoire de l'éducation », n° spécial 74).

[26] Charles GOBINET, *Instruction sur la manière de bien étudier*, *op. cit.*, t. 2, § 3. Les poètes surtout, qui abusaient facilement de leur art pour répandre « l'amour des plaisirs déshonnêtes », furent l'objet d'une censure poussée.

[27] Jean-Baptiste LESBROUSSART, *De l'éducation belgique*, *op. cit.*, p. 86-105 ; Marcel GRANDIÈRE, *L'Idéal pédagogique en France*, *op. cit.*, p. 52-61, 141-142 ; Jo TOLLEBEEK, *De ijkmeesters. Opstellen over de geschiedschrijving in Nederland en België* [*Les maîtres-étalons. Essais sur l'écriture de l'histoire aux Pays-Bas et en Belgique*], Amsterdam, B. Bakker, 1994, p. 146-147.

jeunesse en la piété chrétienne – un des ouvrages de Charles Gobinet –, ils trouvaient par exemple des commentaires sur les vertus que leurs principaux, leurs préfets, leurs professeurs et leurs surveillants étaient censés incarner, ainsi que des éclaircissements relatifs aux principes moraux décrits dans leurs textes classiques[28]. La Commission suggéra aux garçons de lire tous les jours des petits morceaux de ces livres, d'y réfléchir sereinement et d'y puiser de bonnes intentions. Elle pensait ainsi qu'ils se développeraient facilement jusqu'à devenir des hommes humbles et modestes, serviables, sincères, polis et respectueux, sobres, indulgents et prévenants, travaillant de manière assidue et pratiquant avant tout la chasteté. Selon Gobinet et selon la Commission, l'impudicité menait en effet tout droit en enfer[29].

Un principal zélé essaya même d'inciter ses élèves à un comportement exemplaire en leur présentant un « Portrait d'un écolier vertueux » (1783). Dans ce « portrait », le principal du collège-pensionnat de Gand décrivait les moments clés de la journée d'un écolier idéal, tout en énonçant les sentiments et les pensées honnêtes que celui-ci éprouvait à ces moments-là. Le matin, le pensionnaire parfait suppliait Dieu de préserver son innocence durant la nouvelle journée. Ensuite, il s'habillait sobrement et il priait en toute humilité. En classe, l'écolier vertueux se concentrait sur ses livres « afin de chasser loin de lui toute pensée étrangère » et il écoutait toujours attentivement son professeur. Pendant l'étude, il se plongeait encore plus attentivement dans un livre « utile pour se former à la vertu et aux bonnes mœurs », décidé à en assimiler le contenu. Lors des repas, il mangeait sobrement et faisait attention à ce qui se lisait ou à ce qui se disait (il ne se nourrissait donc « pas moins des oreilles que de la bouche »)[30]. À la cour, il se détendait gaiement, parlait amicalement avec ses condisciples et fuyait pudiquement ce qui ne correspondait pas à « la raison et à l'honnêteté ». Sans doute le principal espérait-il faire passer son message plus facilement en lui donnant cette forme (« Puissent tous les écoliers nous offrir, dans leurs mœurs et leur conduite, la copie parfaite d'un si beau modèle ! »)[31]. Reste à savoir si les jeunes de chair et de sang prenaient effectivement pour guide l'exemple de leur camarade fictif (voir *infra*).

Les principes honnêtes pour « apprendre à bien vivre » étaient complétés par les règles de la politesse[32]. Ainsi, les pensionnaires étaient obligés de se laver et de se coiffer le matin, et de s'habiller proprement ensuite[33]. En matière de comportement, ils devaient essayer de se maîtriser en tout temps et en tout lieu et faire preuve d'une spontanéité

[28] Charles Gobinet, *Onderwys der jeugd in de christelyke godtvrugtigheyd*, *op. cit.*, t. 2, 3 et 4.

[29] Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, annexe 2 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 4, § 3 (pour un exemplaire original, voir CRE, 26).

[30] CRE, 46A, Collège royal de Ruremonde, Règlement, § 13. Lors des repas, les pensionnaires lisaient à tour de rôle un chapitre d'un livre pieux, choisi par le principal.

[31] CRE, 50A, Collège royal de Gand.

[32] Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, annexe 2 :« Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 4, § 10.

[33] *Ibid.*, titre 4, § 11 : « Tous les écoliers seront obligés non pas d'être richement, mais proprement vêtus » ; Charles Rollin, *op. cit.*, t. 4, p. 547-558.



PROBI STUDIOSI

EFFIGIES.

PRo tuo in probitatem ſtudio, petieras, cariſſime, ut vel rudi penicillo delinearem tibi probi Adoleſcentis effigiem : Votis tuis libens occurram.

Adoleſcens quem probitas agnoſcit ſuum, rem in mundo nullam Deo anteponit; Edoctus, ſolidam ſuam felicitatem in eo ſolo eſſe ſitam & à Deo ſe ſuaque omnia exiſtere, ad eum ſe ſuaque omnia refert. Manè, ad primum ſuſcitabuli ſonitum, tamquam ad vocem appellantis Domini, obêdit promptus; Et ſibi dici ratus, præbe, fili mi, cor tuum mihi; Reſpondet, ecce cor meum Domine. Ubi ſurrexit è ſtrato, procumbens in genua brevi precatione grates agit, quod noctem ſoſpes traduxerit, ſupplicatque ut reliquum diem omni noxâ immunem decurrat: piâ hâc cogitatione mentem reficiens induit ſe veſtibus, memor modeſtiæ. Tempus, ſi ſuppetat, non terit otio. Eâ alacritate ad ſacellum properat quâ olim Paſtores ad ſtabulum Bethleëm. Sub precibus unit tacitè vota ſua omnium precantium votis, & apprimè noſcens in variâ precum matutinarum effuſione poſitum eſſe paſſim varium diëi ſucceſſum, fervidè, attentè, reverenter orat. Arcet à principio importunas omnes evagationes mentis; quod ſi quæ in incautum ſubrepant, coram Deo humilis gemit; atque ità vel ex arido animæ ſuæ ſitu depromit undè Deum propitiet. Hinc, ad Exercitii Literarii locum haud ſegniter progreſſus, rapido volatu elevari cor ſuum ſinit in montes ſanctos ut indè ſibi veniat pro ſtudiis auxilium : Neque ingredientem neque exeuntem advertit ullum; libris chartiſque ſuis intentus unicè, omnem peregrinis cogitationibus occludit aditum.

Figure 7a-c C.A.F. Van Beughem, *Portrait d'un écolier vertueux*, 1783.
Bruxelles, Archives générales du Royaume de Belgique, Commission royale des études, n° 50A. © AGR.

[2]

Quam in litteris addiſcendis ponit operam, eam, imò eâ majorem locat in volutando quotidiè libro ad virtutem & mores utili. Non raptim, non perfunctoriè eum percurrit, ſed parato avidòque ad profectum animo: expendit quo tempore, quo loco, iſto die, erunt uſui quæ legit; utque adjutricem ſibi manum in exequendo porrigat, Deum vel uno invocat ſuſpirio.

In claſſe patentes attentaſque habet aures ad ſingula Profeſſoris verba, cui tam libens obſequitur quàm aut Patri aut Matri cum paternis degit in laribus. Sicubi evenit, ut quis ex diſcipulis corripi mereatur aut caſtigari, amari riſûs neſcius miſero novit compati: ità agens lenit aſperum Magiſtri laborem conciliatque diſcipulorum gratiam, qui illius exemplo moti æquiùs benigniùſque de virtute judicare diſcunt.

De Miſſæ Sacrificio dignè ac magnificè ſentiens, effugia non rimatur quibus ab eâ audiendâ ſe ſubducat. Sacro intereſt eâ humilitate, eâ modeſtiâ, eâ pietate quâ aſtitiſſet cum cruentum illud offerebat Divinus Liberator noſter in calvariæ ſupercilio. Hæret attonitus quod CHRISTUS, offerens idem & oblatio, ſacerdos & victima, tanto homines amore dignetur ut quotidiè immolari pro eis velit. Miniſtrum ad aram facientem proſequi ſtudet præcipuis Miſſæ partibus operantem: Reum ſe ac culpâ maximâ reum agnoſcit ſub Miſſæ exordium: Cum hymnus angelicus recitatur, immiſcet vocem ſuam vocibus Angelorum Divinum puerum adorantium; Sub Evangelii ac Symboli tempus fidei vacat exercitiis; offerente ſacerdote, mente & cor ſuum & facultatem omnem ſacræ paropſidi ſuperponit; tenerrimè humillimèque adorat Deum ſuum, cum Hoſtia aut ſacratus calix elevatur. Quæ neceſſaria quæ utilia ſunt intenſè poſtulat, cum eam Miniſter precationem profert quam nos CHRISTUS edocuit: & ſi eo die per veram Sacramenti ſumptionem Eucha-

Figure 7a

[3]

riſtico epulo nòn reficiatur, piis ſaltem ferventibuſque deſideriis brevi hâc eſcâ potiundi famem irritat ſuam.

Cum prandet cænatve, non minùs auribus quam ore paſcitur, iis quæ ſivè à lectore ſuper menſam, ſive a moderatoribus in medium adducuntur intentus; ſi vitioſè quid prolatum elabatur, à cachinno temperat. Frugalis etſi cibus ſit, novit, appetentiam moderando, apponere quidpiam animæ lucro.

Genialibus horis, tam hilaris tam amabilis eſt omnibus, quàm reliquo eſt die ſerius. Morum ſuavitate & candore rapit eorum etiam animos quibus ob ipſam fortaſſe probitatem fuiſſet odio. Officióſus eſt, quoties officioſo licet eſſe probitate ſalvâ. Inferioris ordinis ſodalem non illibentiùs quam provectioris, alloquio ludóve honeſto oblectat. Vindictæ neſcius, decentiæ ubique memor, abſona & inhoneſta averſatur horretque vel è longinquo.

Quò vivat integriùs remotiùſque ab omni labe quâ inquinari facillimè poteſt juvenilis animus, præſidia accerſit : Sacramenta in gratiam hominum inſtituta non habet neglectui : adit ea ex Ananiæ ſui conſilio. Effuſè quoque veneratur diebus ſingulis Dei matrem Mariam, cujus feſta tenero pietatis ſenſu colit virtuteſque æmulatur. Neque immemor eſt illius è Cælitibus cujus nomen in ſacro Baptiſmate accepit; ſanctos etiam Angelos, Eccleſiæque Doctores crebrò invocat, reminiſcens, virtute eos & ſtudio evaſiſſe idonea dilatandæ Dei gloriæ inſtrumenta; eorum exempla intuens, torporem excutit; ut & ipſe olim publicæ rei prodeſſe vel Divini Numinis aras tuêri ſit promptus.

Orans diem exorſus eſt, diem componit orans. Conſcientiam perſcrutans explorat quid per diem admiſerit : ſi deliquiſſe ſe videat, ſincero animo dolet quod

Figure 7b

[4]

tam potenti amabilique Patri amens reſtiterit; ingratum ſe immemoremque officii fuiſſe agnoſcit; aſt animo non labitur, meliora diſponit in futurum, media quærit arripitque opportuna quibus poſtridiè armatus, hoſtem animæ ſuæ ſecuriùs agat in fugam : ſi fidelem Deo ſe ſuo fuiſſe fas ei ſit fidere, modulatur Domino canticum laudis, & roboratus fidei, ſpei ac charitatis actibus, imploratâque Beatiſſimæ Virginis, Tutelaris Angeli ac omnium cœlitum ope, in pace in idipſum dormit & requieſcit.

Judicet nunc unuſquiſque, an ſtudioſus ità diem decurrens non ſit reipſâ felicior eo qui inertiâ aut malis dolis vivit irretitus? Et utri, amabò, ſimiles fuiſſe volent multi, cum hinc erit emigrandum?

Ad probitatem, Adoleſcens, propendêre te probaſti cum me icunculam ſtudioſi probi popoſciſti : Hanc, ſi Deum, ſi te-met amas cariſſime, in moribus exprime, dum invitat te Divina gratia, dum probis eximiam ſcis parari in cœlo mercedem. Macte animo, ſervi deinceps, fili mi, ſervi Domino Deo tuo ſincerè, alacriter, conſtanter.



Utinam imaginem hanc vitâ moribuſque probè referant ſtudioſi omnes.

Æ. F. de Grave, L. C.

Imprimi poteſt. J.F. Dierickx, *Lib. Cenſ. Reg.*



Gandavi, apud *Fratres Gimblet*.

Figure 7c

contrôlée. Une conversation polie devait également se dérouler selon des règles strictes. Aussi les jeunes ne pouvaient-ils jamais parler sans y être invités. Ils étaient obligés de parler toujours lentement et de mesurer leurs paroles. Par une génuflexion, ils devaient rendre la parole à leur interlocuteur. À table, les pensionnaires devaient se tenir droits et se contenir constamment. En aucun cas, ils ne pouvaient céder à des impulsions bestiales[34] !

La « boîte noire » des pensionnats[35]

Sachant maintenant comment l'éducation morale des pensionnaires était conçue, il nous faut essayer de vérifier si la réalité correspondait à cet idéal. Les documents nous permettant de « forcer la porte » des pensionnats de la fin du XVIII[e] siècle sont malheureusement rares. La plupart des archives de la Commission royale des études traitent par exemple d'affaires normatives, de questions financières et d'initiatives relatives au fonctionnement de toute la « machine » de l'enseignement. Heureusement, les rapports semestriels rédigés par les principaux pour informer le gouvernement du train-train de leur institution et plus particulièrement « de tout ce qui tient à la conduite des maîtres et des écoliers »[36] nous offrent quelques renseignements à ce propos. Même si cette source connaît des limites – plusieurs principaux refusaient par exemple d'envoyer les rapports en question ; d'autres ne donnaient pas toujours des renseignements crédibles ou des informations précises –, la combinaison de tous ces documents nous donne toutefois une idée de la manière dont les éducateurs traitaient leurs pensionnaires ainsi que de la façon dont ceux-ci réagissaient à tout ce travail pédagogique.

Des éducateurs exemplaires ?

Les annonces placées dans les journaux tout autant que les prospectus publiés par les responsables des pensionnats soulignaient que les internes ne verraient que des professeurs et des surveillants « capables de leur prêcher l'exemple »[37]. Les rapports semestriels des principaux nous apprennent qu'à plusieurs endroits, il y avait en effet

[34] Antonius Van Torre, *Dialogi familiares litterarum tironibus in pietatis, scholæ ludorum exercitationibus utiles et necessarii*, Anvers-Maastricht, Vve Henri Thieullier-Jacob Lekens, 16571, et Anvers, P. J. vander Plassche, 1763, t. 1, dialogue 9, et t. 2, dialogue 7 ; Charles Gobinet, *Instruction sur la manière de bien étudier*, *op. cit*., t. 3 : « Quelques avis aux étudiants pour se bien conduire dans la jeunesse ».

[35] Voir Dominique Julia, « La culture scolaire comme objet historique », *in* Antonio Novoa, Marc Depaepe et Erwin V. Johanningmeier (éds), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gand, C.S.H.P., 1995, p. 353 382 (*Pædagogica Historica*, Supplementary Series I). Marc Depaepe et Frank Simon, « Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and Outside Schools », *Pædagogica Historica*, 36/1, 1995, p. 9-16.

[36] Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit*., annexe 2 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 1, § 3 ; CRE, 2, annexe 3 : « Points arrêtés pour la formation des collèges-pensionnats, l'économie, la régie, la comptabilité et l'administration générale de chacun de ces établissements », partie 1, § 23 ; CRE, 46A, Collège royal de Ruremonde, 7 juillet 1779.

[37] *Gazette van Gent*, 20 avril 1777, 8 mai 1777 et 21 septembre 1780 ; CRE, 46A, Collège royal de Ruremonde, prospectus ; *ibid*., 36A, Collège royal d'Anvers, prospectus.

des éducateurs exemplaires. Ainsi, les professeurs du pensionnat gantois furent loués en août 1780 pour leur approche édifiante. Selon les documents consultés, le personnel des pensionnats privés accolés aux « simples » collèges d'Alost et d'Audenarde se montra irréprochable pendant toute la période étudiée. Et à Namur, plusieurs personnes témoignèrent effectivement « d'une conduite la plus régulière, la plus sage, la plus exemplaire »[38].

La présence de tels éducateurs n'empêchait pas que d'autres donnent plutôt le mauvais exemple. Tandis qu'on incitait les pensionnaires à la tolérance, à l'indulgence et à la concorde, plusieurs professeurs se disputaient ouvertement avec leurs collègues[39]. D'autres contestaient publiquement l'autorité de leur principal, ce qui était en contradiction flagrante avec le respect, la déférence et l'obéissance que les internes devaient apprendre à avoir pour leurs parents et pour leurs supérieurs[40]. Certains éducateurs « couraient la rue » et hantaient des maisons « dont la fréquentation ne peut pas leur faire honneur »[41]. Il y en avait même qui cherchaient à nouer des contacts « suspects » avec les femmes présentes au collège. À Namur, certains professeurs et surveillants invitaient ainsi des filles dans leur chambre en leur tenant « des propos sales et indécents ». L'un d'eux aurait même dit – devant les pensionnaires – qu'il violerait les deux cuisinières du collège[42] ! Même si l'homme en question ne passa jamais à l'acte, il était sûrement parvenu à exciter l'imagination des internes et à torpiller moralement son institution.

Dans leurs contacts directs avec les internes, les éducateurs ne faisaient pas non plus toujours preuve des « bonnes manières » que le gouvernement promettait d'enseigner aux jeunes. À Namur, plusieurs responsables témoignaient par exemple « de façons grossières à l'égard des pensionnaires ». Le professeur de poésie y insultait ses élèves de manière répétée et le jeune surveillant s'avérait être quelqu'un « sans politesse et sans

[38] CRE, 7, fol. 154v-156v, 5 août 1780, Collège royal de Gand ; *ibid.*, 47A, Collège royal d'Alost, 6 mai 1779, 18 octobre 1779, 30 janvier 1781, 11 août 1781, 31 juillet 1782, 31 juillet 1783, 28 février 1784, 31 juillet 1784 et 31 juillet 1785 : « [B]onne conduite, probité des mœurs, piété, urbanité, application à leurs devoirs. » En se comportant de cette façon, les professeurs contribuaient « à faire observer dans la jeunesse […] les bonnes mœurs et la discipline aussi exacte qu'on en pouvait espérer » ; *ibid.*, 47A, Collège royal d'Audenarde, 26 janvier 1781, 31 juillet 1782, 30 janvier 1783, 30 juillet 1783, 1er février 1784, 30 janvier 1785, 31 juillet 1785 et 31 janvier 1786 : « Les professeurs ne tâchent que d'inspirer par la conduite convenable à leur état ecclésiastique et à leur fonction […] l'amour de la religion, des bonnes mœurs et des études » ; *ibid.*, 56B, Collège royal de Namur, 9 septembre 1779.

[39] CRE, 46A, Collège royal de Ruremonde, 20 juillet 1782 : « Le professeur de poésie se dispute régulièrement le soir avec ses collègues. Le chahut ainsi occasionné dans les couloirs du pensionnat mettait en émoi toute l'institution. »

[40] Charles Gobinet, *Onderwys der jeugd in de christelyke godtvrugtigheyd*, *op. cit.*, partie 4 : « *Gy zyt leraers des te meerdere eere schuldig om dat sy de plaetse der Vaeders bekleeden, en dat de gaven die gy van hun ontfangt (zynde geestelyke gaven, te weeten de deugd en weetenschap) alle de goederen des weerelds te boven gaen* » ; François J. Derleyn, *Latynsche grammatica*, *op. cit.*, p. vi. À l'occasion de querelles intestines à Bruges, la Commission royale des études appela l'insubordination et « l'anarchie » les pires maux d'un collège (CRE, 5, fol. 1-7v, 24 février 1779). À Anvers et au Luxembourg, les professeurs se rebellèrent contre leur principal à l'occasion d'affaires spécifiques ; à Bruges et à Namur, l'insubordination fut un problème récurrent (CRE, 5, fol. 1-7v, 24 février 1779).

[41] CRE, 56B, Collège royal de Namur, juillet-août 1784 ; *ibid.*, 46A, Collège royal de Ruremonde, 18 septembre 1786.

[42] CRE, 56B, Collège royal de Namur, juillet-août 1784 :« [I]l f… par terre les cuisinières, les engrosserait, et les ferait accoucher comme des vaches. »

éducation », ne sachant tenir que « des discours rustiques »[43]. Le garçon qui occupait le poste de surveillant à Anvers en 1783 manquait clairement, quant à lui, d'éducation[44]. Et de façon plus générale, un professeur du pensionnat de Gand expliquait en 1788 que l'immoralité excessive des pensionnaires était due au personnel – beaucoup trop jeune – engagé par le gouvernement. Selon lui, les surveillants n'étaient souvent que des enfants[45].

« Des sujets sans mœurs, sans éducation et sans conduite […] qui témoignaient n'avoir que des vices à enseigner, sans aucune disposition pour la moindre des qualités vertueuses si essentielles et nécessaires au but que [le gouvernement] se propose »[46] étaient évidemment indésirables dans les pensionnats. Pour remédier à ce problème ainsi qu'à ses conséquences funestes, la Commission royale des études donna des avertissements, menaça les incorrigibles de licenciement et se vit obligée d'en congédier plusieurs. Au fur et à mesure que le temps avançait, le recrutement des collèges royaux devenait plus difficile. C'est pourquoi les remplaçants n'étaient pas toujours d'une meilleure trempe…

Une jeunesse passablement indisciplinée[47]

Les pensionnaires devaient se comporter sans cesse de manière vertueuse, respectueuse, courtoise et polie. Découvrir ce qu'ils pensaient et ce qu'ils faisaient réellement (on essayait de façonner non seulement les « pensées » des jeunes, mais aussi leurs « paroles » et leurs « actions ») est toutefois une affaire délicate. Ne disposant pas de correspondances ni de « mémoires », il est en effet impossible de savoir ce qui se passait dans la tête et dans le cœur des internes[48]. Les traces de leur attitude ou de leurs faits et gestes concrets sont également difficiles à trouver. Lors de l'ouverture de son pensionnat, il fut par exemple demandé au directeur principal de Bruxelles de tenir un carnet de notes relatives au comportement de ses internes « afin de pouvoir rendre compte de leur conduite à ceux qu'il appartiendra ». De telles notes n'ont cependant pas pu être retrouvées[49]. Dans les rapports semestriels des principaux des « pensionnats de second ordre », les informations concernant le comportement des pensionnaires furent, quant à elles, très éparses. Et les rapports hebdomadaires par lesquels le sous-principal, le préfet des études et le(s) surveillant(s) devaient informer

43 CRE, 56B, Collège royal de Namur, 1779, 1780, 1784.

44 CRE, 36A, Collège royal d'Anvers, rapport semestriel du 11 février 1783.

45 CGG, 2426, Mémoire de l'abbé Pierre Botte (1788).

46 CRE, 56B, Collège royal de Namur, 1784, au sujet des professeurs de syntaxe et de poésie et du surveillant ; *ibid*., 41B, Collège royal de Herve, 14 avril 1786 : « Les professeurs sont quelquefois plus enfants que les écoliers » ; *ibid*., 7, fol. 204v-205, 16 septembre 1780 (Collège royal de Herve).

47 Voir CRE, 47A, Collège royal d'Alost.

48 Voir aussi Lea Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel* [*Éduquer en infantilisant : une mise en perspective historique*], Meppel, Boom, 1975, p. 54 : « Nous devons nous contenter des phénomènes visibles, de la partie visible de l'iceberg. Ce qui se passe en dessous de la surface de l'eau – dans l'âme de l'homme qui grandit – transparaît rarement » (traduction par nos soins) ; Agnès Thiercé, *op.cit*., p. 92 : « Derrière l'ordre extérieur, la fermentation des esprits. »

49 CRE, 9, fol. 174, 12 septembre 1781, et fol. 210v-216v, 3 octobre 1781 : complément du règlement du Collège royal de Bruxelles, ch. 7, art. 1 ; *ibid*., 37A, 37B (9 mai 1781), 38A, 38B, 38C, 39A, 39B, Collège royal de Bruxelles.

leur principal de tout ce qui se passait au collège, « tant en bien qu'en mal »[50], ne furent probablement jamais écrits. Sans doute les principaux surchargés se contentaient-ils d'un entretien oral pour éviter à tout le monde de devoir rédiger et lire des rapports circonstanciés[51].

Il va toutefois de soi que tous les internes ne ressemblèrent pas toujours à l'écolier vertueux dont le principal gantois avait tracé le portrait (voir *supra*). Suite aux « égarements des passions » propres à leur âge[52], nombre de pensionnaires se moquaient, en effet, de temps à autre des consignes morales. Ils se montraient parfois indociles et se comportaient – en tout cas aux yeux de leurs éducateurs – de manière irrespectueuse, brutale et insolente. À l'église, il était défendu de promener son regard autour de soi, de parler « sans nécessité » et de jouer, mais aussi bien à Bruxelles qu'à Anvers et à Gand, les élèves toussaient et toussotaient pour déranger le service. Pendant la messe, ils commettaient « toutes sortes d'incongruités », dérangeaient le curé et scandalisaient les autres fidèles[53]. En classe, ils troublaient l'ordre et le calme, si nécessaire pour le travail scolaire, et faisaient des gestes obscènes ainsi que des dessins de mauvais goût. Dans leur chambre, les internes disposaient d'une littérature défendue et jouaient aux jeux de hasard. Ils y faisaient du troc avec leurs affaires. Et parfois, ils y cherchaient même de la chaleur, de l'affection ou du plaisir chez un camarade[54]. À table, il fallait respecter encore plus l'ordre et la décence, mais la présence de professeurs et de surveillants ne pouvait pas empêcher que des pensionnaires lancent des vivres aux autres. Début 1785, l'un des membres de la Commission royale des études fit même remarquer que de tels incidents étaient « inévitables »[55]… Le vandalisme avait lieu sous différentes formes. À Gand, par exemple, les jeunes abîmaient le mobilier de la classe. À Bruxelles, les écoliers dessinaient des figures indécentes sur la boiserie. À Namur, ils cassaient des vitres. Et à Luxembourg, les pensionnaires s'aventuraient dans les couloirs du collège lors de la récréation (ce qui était formellement interdit) et y détruisaient maintes choses[56]. Au nom de la tolérance et de la concorde, les internes ne

…………………………………………

[50] Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, annexe 2 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 2, § 5 ; ROPBA, 3e série, t. 11, p. 287, § 2 : à Bruxelles, le sous-principal devait faire quotidiennement son rapport au directeur principal, « tant à l'égard des professeurs, préfets et surveillants que par rapport aux pensionnaires et aux domestiques ».

[51] De tels rapports auraient été très précieux, car la Commission royale des études chargea explicitement les surveillants de « travailler à connaître les caractères et penchants de leurs disciples, leurs mœurs, leurs talents, leur application et toutes les qualités qui peuvent être du ressort de l'éducation ». Rappelons-nous aussi qu'en principe, les surveillants ne quittaient jamais leurs internes de vue.

[52] Jean-Baptiste Lesbroussart, *op. cit.*, § 3

[53] CRE, 2, fol. 106-108, 17 décembre 1777 ; *ibid.*, 5, fol. 102v-103v, 12 juin 1779 ; *ibid.*, 7, fol. 210v-212v, 23 septembre 1780 ; *ibid.*, 50A, Collège royal de Gand.

[54] CRE, 1, fol. 112v-120v, 7 juillet 1777 ; *ibid.*, 50A, Collège royal de Gand, janvier 1783 : lors de contrôles, le principal accumula « une ample provision d'almanachs chantants très obscènes, de livres et d'estampes ordurières » ; *ibid.*, 6, fol. 88v-90v, 6 novembre 1779, concernant Nivelles ; *ibid.*, 9, fol. 174, 12 septembre 1781, et fol. 210v-216v, 3 octobre 1781 ; *ibid.*, 47A, Collège royal d'Alost, 11 août 1781.

[55] CRE, 26 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 12, § 4 ; *ibid.*, 14, fol. 9v-20, 16 mars 1785. À Bruxelles, quelqu'un jeta une écaille d'huître et blessa ainsi sa victime.

[56] Dirk Leyder, *op. cit.*, annexe 2 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas » : « Il est défendu de dégrader les meubles en aucune manière, soit en taillant ou grattant son nom ou quelque autre chose », CRE, 50A, Collège royal de Gand ; *ibid.*, 14, fol. 9v-20, 16 mars 1785, Collège royal de

pouvaient pas prononcer d'injures. Ils ne pouvaient pas non plus importuner, insulter ou humilier leurs camarades. En aucun cas, ils ne pouvaient se battre (même pas en faisant semblant)[57]. Il est toutefois évident que les jeunes réglaient leurs différends en employant souvent la violence (verbale). Même le respect requis envers les professeurs et les surveillants était parfois oublié. À Herve, un collégien insultait régulièrement son professeur. À Namur, les internes s'opposaient aux ordres de leur sous-principal. Et à partir de 1787, les pensionnaires du collège de Gand prenaient de plus en plus de libertés. Les plus audacieux des jeunes visaient les surveillants qui essayaient de faire leur travail et leur balançaient des insultes à la tête, comme « quésel », « polisson » et « coquin ». Une fois, un pensionnaire osa même rétorquer par « baisez mon C… »[58]

Si tous les collégiens faisaient des niches de temps à autre, il reste à savoir si ce genre de comportement doit être compris comme une forme de « résistance » au régime instauré d'en haut. Il se peut que des interventions pédagogiques axées sur le maintien de l'ordre aient pu provoquer une réaction inverse chez les internes. Il est tout aussi possible qu'un certain nombre de jeunes ait pu se révolter contre un régime trop rigoureux imposé de manière autoritaire (ce qui confirma paradoxalement, aux yeux des éducateurs, l'image d'une jeunesse « rebelle », « turbulente » et « passionnée » et qui put donc entraîner des mesures disciplinaires supplémentaires)[59]. Nous n'avons néanmoins trouvé aucune trace de « l'orchestration » d'une telle résistance[60]. Il arrivait probablement que des pensionnaires incitent leurs camarades à faire des niches et des tours pendables (comme sonner la cloche du collège « hors de tems et mal-a-propos »)[61], mais jamais une révolte visant l'obtention de plus de liberté ne fut organisée.

Conduire par la raison ou dompter par la force ?

Pour contenir les jeunes, la Commission royale des études pourvut les responsables des pensionnats d'instruments qui réunissaient « la raison, la douceur et la fermeté » et qui se situaient tous entre « la dureté » et « la mollesse »[62]. Un principal pouvait,

---

Bruxelles ; *ibid.*, 9, fol. 85-89, 26 mai 1781, fol. 94-95, 7 juin 1781, fol. 46-48v, 18 septembre 1782, et fol. 61v-63, 25 septembre 1782, Collège royal de Namur ; *ibid.*, 56B, Collège royal de Namur, 20 juillet 1779 ; *ibid.*, 11, fol. 49-50, 18 septembre 1782, et fol. 181v-204, 29 janvier 1783, Collège royal de Luxembourg.

57 CRE, 9, fol. 174, 12 septembre 1781, et fol. 210v-216v, 3 octobre 1781. Pour le vocabulaire impoli des collégiens, voir aussi Agnès Thiercé, *op. cit.*, p. 84-85.

58 CRE, 5, fol. 154v-155v, 10 juillet 1779, Collège royal de Herve ; *ibid.*, 31B, Collège royal de Namur, 7 avril 1783 ; *ibid.*, 50A, et CGG, 2436, 3 décembre 1788 et 1er mai 1789, Collège royal de Gand.

59 Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence*, p. 59, 95, 97, 112 : les désordres lycéens sont dans leur très grande majorité liés au régime disciplinaire.

60 Pour les collèges et lycées français des XVIIIe et XIXe siècles, voir Jean-Claude Caron, *op. cit.*, p. 178-182, et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 233-238.

61 CRE, 56B, Collège royal de Namur, 17 septembre 1782.

62 Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, annexe 2 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 2, § 6 ; ROPBA, 3e série, t. 11, p. 288, titre 4, § 8, et p. 289, titre 6, § 4 ; CRE, 8, fol. 173-197, février 1781, « Tableau historique », § 9 ; *ibid.*, 4, fol. 167-186v, § 5.

par exemple, inviter un garçon désobéissant dans son appartement et essayer de le raisonner « par des avis particuliers »[63]. Les préfets des études, les professeurs et les surveillants étaient également priés de parler avant tout avec un chahuteur et de l'inciter par « la voie de la persuasion et du sentiment » à se plier aux règles du pensionnat. Lorsque de telles conversations n'aboutissaient pas au résultat escompté, ils pouvaient réprimander publiquement le réfractaire. Si ce genre de réprimandes ne menait à rien non plus, les responsables pouvaient punir un jeune récalcitrant « par des privations ou par la honte ». Ainsi, la Commission royale des études suggérait de refuser un repas ou une récréation aux rebelles et de les humilier en les obligeant à se mettre à genoux parmi leurs camarades. L'arsenal disciplinaire comportait également les *pensums*. Contrairement aux punitions pénibles imposées dans les « anciens » collèges (« les anciens *pensums* n'étaient bons à rien, sinon à barbouiller du papier »), la Commission stipulait que ce genre de corrections devait toujours être utile. Plutôt donc que de faire copier cent ou mille fois le même vers par un élève indocile, les responsables des pensionnats devaient lui soumettre une fable de Phèdre ou une carte géographique[64]. En outre, les éducateurs pouvaient imposer de petites amendes dont le produit devait être utilisé pour une bonne cause[65]. Ils pouvaient même priver les plus récalcitrants de leur liberté (relative). Pour une durée indéterminée, des rebelles pouvaient être enfermés, au pain et à l'eau, au « cachot », à la « chambre de correction », au « trou » ou à la « prison » du collège[66].

En aucun cas, les responsables des pensionnats ne pouvaient cependant avoir recours aux punitions corporelles. La Commission royale des études était en effet convaincue que « le peu de bien que le châtiment corporel opère si rarement, ne peut en aucune façon entrer en parallèle avec les abus qui en résultent si fréquemment »[67], et elle estimait que la verge « ne peut qu'abrutir les esprits et ôter à ces jeunes gens tout point d'honneur et toute pudeur, qui sont les qualités essentielles qui doivent accompagner la Religion »[68]. De telles déclarations donnaient l'impression que le gouvernement avait défendu d'imposer quelque punition que ce soit. Et nombre d'écoliers abusaient

63 *Ibid.*, titre 1, § 6.

64 *Ibid.*, annexe 1 : « Plan provisionnel d'études ou instructions pour les professeurs des classes respectives dans les pensionnats, collèges ou écoles publiques aux Pays-Bas » ; pour un exemplaire original, voir CRE, 25 ; AGR, Manuscrits divers, 2691, p. 491-507 : Essai sur le nouveau plan d'études, comparé avec l'ancien. Voir aussi Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 222 : « La moindre faute peut déclencher des avalanches parfois incontrôlées de lignes à copier. »

65 CRE, 56A, Collège royal de Namur, 16 mars 1778. Une bonne œuvre était, par exemple, l'aide financière accordée aux écoliers pauvres.

66 La Commission royale des études estima toutefois que l'enfermement ne pouvait pas devenir une punition ordinaire, « fréquente dans les cas d'une simple pétulance ». Signalons encore qu'à Herve, les élèves externes furent parfois obligés de rester après les heures de cours pour méditer sur le faux pas qu'ils avaient fait (CRE, 5, fol. 154v-155v, 10 juillet 1779).

67 SEG, 2128, Mémoire de Jean Des Roches (1786), § 12 ; CRE, 8, fol. 173-197, « Tableau historique », § 9 ; *ibid.*, 2, fol. 94v-102, 6 décembre 1777. Voir, pour la France, Marcel Grandière, « L'éducation en France à la fin du XVIIIe siècle : quelques aspects d'un nouveau cadre éducatif, les "maisons d'éducation", 1760-1790 », *op. cit.*, p. 457-458 : « Le XVIIIe siècle […] n'aime pas que les enfants soient battus. »

68 CRE, 3, fol. 1-3, 14 février 1778.

de cette idée pour se permettre toutes sortes de libertés[69]. C'est pour cette raison que la Commission se vit obligée de répéter, durant les premières années de la réforme de l'enseignement préuniversitaire, que « rien n'était plus contraire à l'esprit du règlement qui ne défend que les coups »[70]. Un comportement déviant devait donc absolument être puni[71]. Seulement, pour ce faire, les principaux, préfets, professeurs et surveillants ne pouvaient jamais frapper des pensionnaires désobéissants, leur donner des coups de pied ou leur tirer les cheveux.

Le dernier moyen qu'avaient les éducateurs pour neutraliser des pensionnaires incorrigibles (ainsi que leur influence perverse) était le renvoi. Ainsi, en août 1788, plusieurs parents furent invités par le principal du pensionnat de Luxembourg à venir chercher leur fils intraitable, considéré « comme étant […] trop dangereux pour le souffrir dans un pensionnat »[72].

Conclusion : des rêves à la réalité

Lors de l'ouverture des pensionnats royaux, le gouvernement crut fermement qu'il pouvait y produire des hommes vertueux, des citoyens pénétrés « des règles de la Politesse et de l'Urbanité, de l'amour de l'Ordre, et du goût de ce Décorum dont parle tant Cicéron dans ses offices »[73]. Dix ans plus tard, nombre d'intéressés considéraient que l'éducation morale des internes avait complètement échoué. Certains dirent sans ambages que la jeunesse n'avait « jamais » été aussi indisciplinée. D'autres qualifièrent les pensionnats comme étant des endroits franchement dépravants, où l'on apprenait « plus de mal que de bien »[74].

Quoique la « corruption de la jeunesse » signalée par quelques éducateurs épouvantés doive sans aucun doute être fortement relativisée (la plupart des comportements cités furent en effet relativement innocents, et somme toute assez typiques des adolescents « passionnés » et « impétueux »)[75], ces mêmes critiques des pensionnats d'État énumérèrent également quelques raisons pour expliquer l'échec de l'entreprise.

69 CRE, 4, fol. 201v-204, 27 janvier 1779 ; CGG, 2426, Mémoire de l'abbé Pierre Botte (1788), 2e partie.

70 CRE, 4, fol. 51-51v, 16 septembre 1778, lettre des récollets de Virton ; *ibid.*, 4, fol. 160v-161, 23 décembre 1778, lettre aux augustins de Tirlemont.

71 Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, annexe 2, « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », § 6, titre 2 : « [C]e ne sont pas tant les fautes que bien l'impunité qui fait le mal et le désordre des sociétés. »

72 *Ibid.*, annexe 2, titre 6, § 4 ; CRE, 6, fol. 207v-210, 23 février 1780, lettre au principal de Luxembourg ; *ibid.*, 47A, Collège royal d'Alost, 11 août 1781.

73 AGR, CRE, 7, fol. 154v-156v, 5 août 1780.

74 [François J. Derleyn], *Réflexions sur l'éducation*, *op. cit.*, § 3 ; CGG, 2426, Mémoire de l'abbé Pierre Botte (1788).

75 Jean-Baptiste Lesbroussart, *De l'éducation belgique*, *op. cit.*, § 3.

D'après eux, les pensionnaires n'avaient par exemple rien à faire en dehors des cours. En théorie, leur journée était bien remplie, mais en pratique, cela ne s'avérait pas toujours être le cas. Et comme prévu, les jeunes abusaient de cette liberté pour apprendre du « mal » (« Jeunesse désœuvrée, Jeunesse déréglée »)[76].

Ce constat démontre du même coup que la surveillance permanente – pourtant estimée nécessaire « pour contenir la jeunesse dans les bornes de l'honnêteté et de la décence »[77] – était également du domaine du rêve. Les estampes « ordurières » trouvées dans les chambres, le vandalisme constaté à plusieurs endroits ainsi que les incidents incongrus lors des repas prouvaient par surcroît les failles du système de contrôle ou du moins son côté utopique.

Selon les critiques, la « décadence des mœurs » était également due à l'incompétence des éducateurs (« de grands enfants préposés aux petits »). Bien que la Commission royale des études eût souligné à maintes reprises, en lançant ses pensionnats, que la production d'hommes vertueux passait avant tout par l'exemple de leurs préposés, nombre de professeurs et de surveillants s'avéraient donc n'avoir eu que « des vices à enseigner ».

De surcroît, « l'impuissance » à laquelle le gouvernement réduisit ces éducateurs influença négativement la réussite de son projet. Selon l'un des critiques, « les moyens de correction et de pénitence » que la Commission royale des études avait mis à disposition des professeurs étaient, en effet, totalement insuffisants pour établir leur autorité et pour conserver l'ordre au pensionnat. D'après lui, les jeunes annonçaient même ouvertement quelle règle ils allaient transgresser et quelle punition ils allaient encourir par conséquent[78]. « À l'égard de ce genre de méchants, disait-il, aucune correction ne sera jamais efficace sans les peines afflictives, sans la verge, sans la crainte salutaire qu'elle inspire. » Contrairement à certains auteurs pédagogiques à la mode, qui soutenaient que l'on ne pouvait jamais contraindre des enfants à aller dans un sens bien précis[79], le professeur Botte, ainsi qu'un nombre indéterminé de ses

---

[76] CGG, 2426, Mémoire de l'abbé Pierre Botte, 3e partie ; CRE, 47A, Collège royal d'Alost, 11 août 1781.

[77] Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, annexe 2 : « Règlement de discipline et de police pour tous les pensionnats et collèges des Pays-Bas », titre 4, § 13 ; ROPBA, 3e série, t. 11 : Règlement du collège thérésien, titre IV, § 1 ; CRE, 36A, Collège royal d'Anvers, prospectus ; *ibid.*, 41B, Collège royal de Herve, prospectus ; *ibid.*, 46A, Collège royal de Ruremonde, Règlement, s.d. ; Dominique Julia, *Atlas de la Révolution française*, *op. cit.*, p. 46.

[78] CGG, 2426, Mémoire de l'abbé Pierre Botte, 3e partie.

[79] *Ibid.*, § 1 : « Depuis 13 ans, j'ai acheté 23 volumes intitulés plan, essai, système, etc. d'éducation. Si les auteurs étaient condamnés à mettre leurs principes en exécution, ils ne les donneraient jamais. Tout le but de ces ouvrages est la propagation de la philosophie à la mode, de faire des esprits forts, des enfants égoïstes, de mauvais sujets. Ils concluent généralement […] que la jeunesse ne doit pas être forcée […]. Les parents séduits pour la plupart par ces plans d'éducation gâtent leurs enfants en voulant les suivre et […] c'est peut-être une des plus grandes causes du relâchement des mœurs dans toutes les conditions des citoyens. »

collègues, estimait donc que les jeunes devaient pouvoir être forcés, le cas échéant, « de revenir à la vertu »[80].

La discussion que ce professeur eut à cette occasion avec son principal – un partisan convaincu de l'approche du gouvernement, qui cherchait donc plutôt le salut dans la conversation, dans l'exhortation, dans la patience et la prière – ne fut pas la première ni la dernière dans son genre. Dans le cadre de notre contribution, elle démontre surtout qu'il y avait également divorce entre le rêve et la réalité sur le plan disciplinaire.

Nous ne possédons que très peu d'informations sur les jeunes confiés à la garde des responsables des pensionnats royaux. De 1778 à 1788, le groupe des pensionnaires oscillait toujours entre 58 et 122 unités[81]. Même si leurs noms ainsi que leurs antécédents sociaux et culturels nous échappent, nous pouvons néanmoins supposer qu'il s'agissait quasi systématiquement de « gens de famille »[82]. Leurs parents devaient en effet payer non seulement une pension élevée, mais aussi un « minerval » – un droit d'inscription – pour leur permettre d'assister aux cours. La sélection sociale qui en découlait rendit sans aucun doute très ardue la tâche des éducateurs, issus souvent de couches sociales moins aisées[83].

En plus des arguments qu'ont avancés les critiques des pensionnats pour expliquer leur échec, nous devons encore signaler que ces institutions s'apparentèrent en quelque sorte à de vraies volières. Déjà, les jeunes n'étaient pas « enfermés » au pensionnat : avec la permission de leur principal, ils pouvaient par exemple aller dîner en ville ou

80 CRE, 3, fol. 133-151, 3 juin 1778, « Rapport général des opérations essentielles de la Commission royale des Études, depuis sa première assemblée du 9 mai 1777 jusqu'au 9 du même mois 1778 », § 5. La Commission reçut plusieurs requêtes demandant la réintroduction des punitions corporelles. *Ibid.*, 38C, Collège royal de Bruxelles, « Observations du chanoine Moulan, principal du collège thérésien de Bruxelles, sur les causes qui arrêtent ou diminuent le progrès des pensionnats des Pays-Bas et sur les moyens de leur faire prendre faveur dans l'esprit du public », 7 août 1779 : le principal du collège-pensionnat de Bruxelles estime que l'abolition des peines afflictives, et surtout la publicité donnée à cette décision, « a occasionné une révolution remarquable dans les collèges. Les caractères durs, grossiers, indociles, intraitables, insensibles à la réprimande et à l'honneur ne craignent plus d'être châtiés ». Même s'il était contre l'usage impulsif de ce genre de châtiments, le principal plaida pour un assouplissement de la règle. Dans des cas extrêmes et lorsque tous les responsables du collège étaient d'accord, une peine afflictive devait pouvoir être infligée.

81 Dirk Leyder, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit.*, p. 118.

82 CRE, 50A, Collège royal de Gand, rapport semestriel de janvier 1786.

83 CGG, 2426, Mémoire de l'abbé Pierre Botte (1788), 2e partie : « [L]es pensionnaires leur disent des infamies. »

dormir à la maison[84]. Si les pensionnaires ne vivaient donc pas dans un monde clos[85], nous avons surtout constaté que leur nombre fluctuait énormément pendant une même année scolaire. Au début de l'année (octobre) et vers Pâques, les cohortes étaient toujours les plus nombreuses. Pendant l'hiver, par contre, beaucoup de pensionnaires quittaient leur institution (un mouvement qui s'explique probablement par le froid qui régnait alors dans les chambres et dans les classes)[86]. De plus, de nombreux jeunes étaient absents pendant quelques jours, voire quelques semaines, tout au long de l'année. Il va de soi que ces interruptions du travail éducatif hypothéquaient la formation qu'on voulait donner aux pensionnaires[87]. Pour endiguer ce phénomène néfaste, le gouvernement essaya de toucher les parents financièrement (la pension ne pouvait par exemple plus être réclamée pour les absences de moins d'un mois)[88], mais les mesures choisies n'eurent qu'un effet limité[89].

Bien que nous ne disposions pas d'énormément de sources relatives à la « vie réelle » dans les pensionnats royaux des Pays-Bas autrichiens, les informations que nous avons pu rassembler révèlent que ces institutions ne furent pas les « asyles sûrs et honnêtes » que l'on avait fait miroiter aux parents aisés. En même temps, elles démontrent que le projet du gouvernement ne fut pas couronné de succès. Nonobstant cela, nous voudrions clôturer cette contribution en rappelant l'énorme continuité qui régnait dans le domaine de l'éducation morale. L'honnête homme que l'on essayait de forger dans les pensionnats d'État ressemblait, en effet, de manière troublante à son prédécesseur du XVIIe siècle. En ce qui concerne « la vertu et les dehors de la politesse », le gouvernement, tout comme le public des pensionnats, préféra clairement les idées, les sensibilités et les consignes de Gobinet et de Rollin à celles des auteurs pédagogiques à la mode et des philosophes éclairés.

....

84 CRE, 7, fol. 101-107v, 17 juin 1780, Collège royal de Namur ; *ibid*., 9, fol. 174, 12 septembre 1781, et fol. 210v-216v, 3 octobre 1781, Supplément au règlement du collège-pensionnat de Bruxelles, § 17 : « Les pensionnaires ne pourront sortir pour dîner en ville sans la permission du Directeur-Principal et en son absence du Préfet, ils devront en personne se présenter à eux à leur sortie et à leur rentrée, et devront indiquer l'endroit où ils proposent de se rendre ; il leur sera donné dans ce cas une carte aux armes du Collège thérésien qu'ils produiront au Portier, et la rendront à la rentrée. La permission de dîner en ville sera rarement accordée les jours de classe, et les jours de dimanches et fêtes elle ne sera régulièrement accordée que jusqu'à l'heure des vêpres. Les pensionnaires ne pourront sortir qu'accompagnés du surveillant ou suivis du domestique du quartier, à moins que les parents ne les fassent prendre au collège par quelque personne de confiance. Et afin que le bon ordre ne soit jamais interrompu, la rentrée du collège se fera toujours au plus tard pour l'heure du souper, et si les parents pour causes légitimes désirent que leurs enfants passassent la nuit chez eux, ils en feront demander la permission au Directeur du collège. Il est également défendu à tout écolier de conduire eux-mêmes des chaises ou des voitures, d'aller nager et d'aller à patins ; ainsi que de fréquenter les cabarets et les cafés. »

85 Voir aussi Marie-Madeleine COMPÈRE, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *op. cit*., p. 103, « Un monde clos ? »

86 En France, le même phénomène fut constaté. Voir Dominique JULIA, *Atlas de la Révolution française*, *op. cit*., p. 60.

87 Voir aussi Agnès THIERCÉ, *Histoire de l'adolescence*, *op. cit*., p. 74.

88 CRE, 36A, Collège royal d'Anvers, prospectus.

89 Au Luxembourg, par exemple, pas plus d'une toute petite minorité d'internes passait l'année entière au pensionnat. Pendant l'année 1777-1778, plusieurs jeunes quittaient l'institution aux mois d'octobre, novembre, janvier, avril, mai et juin, tandis que d'autres y arrivaient aux mêmes moments (Dirk LEYDER, « *Pour le bien des lettres et de la chose publique* », *op. cit*., p. 113-114).

TROISIÈME PARTIE

L'éducation des élites

Le nouveau projet éducatif de Condillac dans son *Cours pour l'instruction du Prince de Parme*, notamment le rôle pédagogique et politique de l'Histoire*

☐ Rita FANARI

La polémique contre les méthodes et les institutions éducatives contemporaines

Pendant son séjour à Parme, dans les années 1758-1767, en qualité de précepteur du jeune duc Ferdinand, Condillac compose un *Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme* (1775)[1]. Il s'agit d'un très intéressant ouvrage pédagogique et philosophique dans lequel Condillac prend position contre les méthodes d'enseignement contemporaines et présente un nouveau projet éducatif. Du point de vue de sa structure interne, le *Cours* peut être divisé en deux parties : la première se compose de quatre traités, à savoir la *Grammaire*, l'*Art d'écrire*, l'*Art de raisonner* et l'*Art de penser*, et la deuxième est constituée d'une longue section historique, divisée en *Histoire ancienne* et *Histoire moderne*. Cette section est articulée sur un total de trente-trois livres qui occupent douze des vingt-trois volumes de l'édition complète des œuvres de Condillac datée de 1798. Au début de l'ouvrage, un *Discours préliminaire* résume les caractéristiques générales du travail et ses objectifs. L'abbé conclut le *Cours* par une critique sévère des universités :

* Cet article a été réalisé avec le soutien de la RAS (Regione Autonoma della Sardegna) grâce une bourse de recherche cofinancée par des fonds de la Sardaigne FSE 2007-2013 PO sur LR 7 / 2007 « *Promozione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica in Sardegna* ».

[1] Sur les questions liées à la rédaction et à la publication du *Cours*, voir Luciano GUERCI, « La composizione e le vicende editoriali del 'Cours d'études' di Condillac », *in Miscellanea Walter Maturi*, Turin, G. Giappuchelli,1966, p. 187-220.

> « Les universités sont vieilles, elles ont les défauts de l'âge : je veux dire qu'elles sont peu faites pour se corriger. Peut-on présumer que les professeurs renoncent à ce qu'ils croient savoir pour apprendre ce qu'ils ignorent ? Avoueront-ils que leurs leçons n'apprennent rien, ou n'apprennent que de choses inutiles ? Non, mais, comme les écoliers, ils continueront d'aller à l'école pour remplir une tâche. Si elle leur donne de quoi vivre, c'est assez pour eux ; comme c'est assez pour les disciples, si elle consume le temps de leur enfance et de leur jeunesse[2].

La même critique se répète contre les écoles dirigées par les ordres religieux, c'est-à-dire par des organismes dont les membres doivent se soumettre à la même façon de penser[3]. Un jugement plus positif est réservé aux académies où il y a des jeunes qui n'acceptent pas aveuglément les anciennes opinions et qui font les transformations (Condillac utilise le mot « révolutions ») les plus avantageuses pour le progrès de la science. La conclusion est que lorsque l'on sort de l'école, il faut oublier beaucoup de choses inutiles et frivoles et apprendre celles qui sont utiles et nécessaires et dont on n'a pas eu l'enseignement. Il faut attendre de devenir adulte pour s'instruire réellement. Pour ces raisons, l'abbé veut élaborer un nouveau programme éducatif dans le *Cours* dont l'objectif est l'éducation de ceux qui sont appelés à gouverner. Sa tâche consiste donc essentiellement en l'éducation politique des classes dirigeantes. La sévérité de la critique des écoles et des universités découle de cette indication préliminaire : ces institutions sont essentiellement inutiles parce qu'elles n'offrent pas un programme général qui répond aux besoins de ceux qui auront la responsabilité du gouvernement.

Au-delà de cette analyse que j'ai brièvement résumée, on peut lire des critiques semblables contre les écoles contemporaines dans le *Discours préliminaire* et dans plusieurs pages de la section historique du *Cours*[4]. Le ton polémique de ces remarques est un signe très clair de la nature innovatrice de la pédagogie condillacienne. Le *Cours* veut être un instrument éducatif qui révise radicalement les méthodes et les contenus pédagogiques. Je voudrais examiner à la fois les prémisses théoriques de ce nouveau projet de formation et les nouveautés didactiques introduites dans le développement concret de l'enseignement.

---

[2] Étienne Bonnot de Condillac, *Œuvres de Condillac, revues, corrigées par l'Auteur, imprimées sur ses manuscrits autographiques et augmentés de La langue des calculs, ouvrage posthume* [désormais *OC*], Paris, Charles Houel, 1798, 23 vol., vol. 22, *Histoire Moderne*, *livre dernier*, ch. dernier, p. 534-541. Dans les citations, j'ai suivi l'orthographe du texte original.

[3] Sur ses questions : Luciano Guerci, *Condillac storico: storia e politica nel 'Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme'*, Milan-Naples, R. Riciardi, 1978, p. 116-122, et Isabelle Knight, *The Geometric Spirit. The Abbé de Condillac and the French Enlightenment*, New Haven-Londres, Yale University Press, 1968, p. 201-210 (collection « Yale historical publications. Miscellany », 89).

[4] Étienne Bonnot de Condillac, *Histoire moderne*, *in OC*, vol. 17, p. 104 et *passim* et *Discours préliminaire*, *in OC*, vol. 5, p. i-xxiii.

Prémisses épistémologiques et méthodologiques de la pédagogie condillacienne

D'un point de vue général, le *Cours* est un développement et une application des théories psychologiques et épistémologiques déjà formulées par Condillac. Ces théories sont intégrées de manière cohérente dans un parcours éducatif. L'abbé présente dans le *Discours préliminaire* le plan général de son travail où ses préoccupations méthodologiques et épistémologiques sont claires. Ceci est l'aspect sur lequel la plupart des interprètes de la pensée pédagogique de Condillac ont porté leur réflexion. Parmi les études les plus récentes, je mentionnerai essentiellement les ouvrages de Bernadette Takano (1994), Philippe Gaberan (1998) et Christine Quarfood (2002)[5]. B. Takano considère le *Cours* comme une application des recherches précédentes et elle estime que le fondement de la pédagogie condillacienne réside dans la philosophie du langage contenue dans l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) et dans la psychologie associative élaborée dans le *Traité des sensations* (1754). Ph. Gaberan examine l'action éducative concrète de Condillac qu'il oppose à la simple théorisation de Rousseau, et il trouve à la racine de la position condillacienne une hypothèse matérialiste. Enfin, Ch. Quarfood voit dans la Statue du *Traité des sensations* – qui acquiert lentement ses facultés par la transformation de ses sensations, en commençant par celle de l'odorat, considéré comme le sens le plus pauvre en termes de connaissance – non seulement une explication de la dynamique psychologique de l'individu, mais aussi une description du processus éducatif. Je ne veux pas examiner ces questions en détail, mais seulement revenir sur celles qui me semblent les plus intéressantes pour les besoins de mon argumentation. Je veux souligner le rôle des besoins et de l'expérience pour le développement psychologique de l'individu et l'importance de la « nature » dont témoigne le programme éducatif de l'abbé.

En effet, dans le *Cours*, Condillac rappelle que le point de départ du développement psychologique est donné par l'organisation psychophysique de l'individu qui est exprimée dans son système de besoins. Dans son fondement, ce système se compose de trois types de besoins : la nourriture, la défense et la vie collective[6]. Ces besoins sont les mêmes pour tous les hommes et à toutes les époques, ils sont la *nature* même de l'homme. Ce terme de *nature* est problématique et ambigu, car il inclut des éléments empiriques qui remontent en particulier à Locke et des éléments ontologiques et métaphysiques qui renvoient plutôt à Leibniz. Il n'est pas possible d'examiner ici sa complexité qui se reflète dans le concept de besoin. Je veux seulement indiquer la présence de ces deux dimensions dans l'analyse condillacienne et en souligner le caractère problématique : du point de vue ontologique, la nature de l'homme se

---

[5] Bernadette Takano, *Le Cours d'études de Condillac ou une application des recherches préalables*, thèse de doctorat, University of Oklahoma, 1994 ; Philippe Gaberan, *De l'engagement en éducation*, Ramonville-Saint-Agne, Erès, 1998 (collection « Connaissances de l'éducation ») ; et Christine Quarfood, *Condillac, la Statue et l'enfant*, traduction française par Yvette Johansson, Paris-Budapest-Turin, l'Harmattan, 2002.

[6] Étienne Bonnot de Condillac, *Histoire ancienne*, livre 1, ch. 5, *in OC*, vol. 9, p. 37-39.

réfère à son emplacement dans l'être en général ; cette même nature est exprimée empiriquement comme un système de besoins. Ces questions ont été largement développées par l'abbé dans sa dissertation sur les monades (probablement composée vers 1746-1747) publiée récemment, en 1980, sous le titre *Les Monades*[7]. Dans le *Cours*, Condillac s'occupe surtout de la dimension empirique, mais dans de nombreuses parties de l'œuvre, en particulier dans les *Leçons préliminaires* et dans l'*Art de penser*, il y a des références à l'ontologie élaborée dans *Les Monades*[8].

En tout cas, le développement de l'esprit est dû au rapport entre le système des besoins et les circonstances. Le rôle fondamental du besoin est également soutenu par Condillac dans l'éducation : les besoins concrets de l'étudiant sont son point de départ. Il faut donc guider l'élève du connu à l'inconnu, en développant ses connaissances par la liaison des idées. Pour cela, une décomposition préliminaire de l'activité de l'esprit est essentielle afin de saisir les éléments sur lesquels cette même activité est fondée. Cette exigence est à la base des premiers traités du *Cours* où Condillac entend également appliquer la méthode analytique et génétique développée dans l'*Essai* dans l'activité éducative. Cela signifie qu'il faut décomposer l'esprit dans une perspective génétique selon laquelle ses opérations dérivent l'une de l'autre jusqu'à atteindre la première source de son activité, la perception. Parmi les traités du *Cours*, c'est surtout l'*Art de penser* qui reprend et développe ces questions méthodologiques.

Ces prémisses permettent à l'abbé de proposer une méthode d'enseignement complètement différente de celle appliquée dans les écoles et de critiquer la thèse de « l'âge de raison » qui en est le fondement, à savoir l'idée qu'on atteint subitement, à un âge non précisé, la faculté de raisonner[9]. Pour Condillac, au contraire, la raison n'est pas une faculté qui apparaît soudainement, mais plutôt une opération de l'esprit qui se développe grâce à l'expérience. Pour cette raison, l'auteur préfère parler de raisonnement plutôt que de raison, en soulignant le rôle essentiel de l'observation pour son exercice correct. L'âge de raison est donc celui auquel nous commençons à observer, et la prétendue incapacité à raisonner des enfants est le résultat de la mauvaise méthode par laquelle on veut leur enseigner[10].

Le problème de la méthode est résolu par l'abbé en faisant appel à la notion de nature : il est nécessaire de suivre la nature et d'appliquer de façon uniforme et avec conscience la méthode qu'elle nous suggère sans s'engager dans des constructions méthodologiques artificielles et inutiles. La nature nous apprend que la méthode d'acquisition des

7 Étienne Bonnot de Condillac, *Les Monades*, *in* (SVEC, 187), Laurence L. L. Bongie (éd.), 1980. Cette édition a été traduite en français par F. Heidsieck, Paris, Jérôme Million, 1995 (collection « Krisis »)

8 Je me suis occupée plus en détail de ces questions dans mon livre *Condillac. Ontologia ed empirismo*, Rome, Aracne, 2009.

9 Étienne Bonnot de Condillac, *Discours préliminaire*, *op. cit.*, p. i-v. Voir aussi Henri Joly, « Condillac et la critique de l'âge de raison », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 3, 1982, p. 613-630.

10 Condillac écrit : « Il n'y a point d'âge, où l'on puisse comprendre les principes généraux d'une science, si on n'a pas fait les observations qui ont conduit à ces principes. L'âge de raison est celui où l'on a observé. » *Discours préliminaire*, *op. cit.*, p. iv-v.

connaissances est basée uniquement sur l'observation. En effet, c'est de cette façon que les hommes ont développé leurs connaissances au cours du temps. Par la suite, les connaissances acquises ont été réduites à des principes généraux qui ont permis de les exprimer sous une forme abrégée, sans plus montrer le chemin qui a mené à elles. Ceux qui ont organisé la connaissance de cette façon semblent avoir créé les sciences. Mais ces constructions systématiques ne sont utiles que pour ceux qui sont déjà instruits, ou qu'on estime l'être. Il est clair cependant qu'une telle exposition suit l'ordre inverse de celui qui a donné naissance aux sciences. Or, de façon totalement erronée, on a pensé que cette méthode pourrait être appliquée à l'enseignement. On a donc traité les enfants comme s'ils étaient déjà instruits et avaient seulement besoin de donner de l'ordre à leurs connaissances, sans tenir compte de ce qu'ils étaient plutôt des ignorants qui avaient besoin d'être guidés d'observation en observation. Il est donc nécessaire d'abandonner totalement cette méthode et d'y substituer une analyse préliminaire de l'esprit humain d'où découlera comme naturellement le plan de l'éducation. En effet, cette analyse permet de voir comment se développent les opérations de l'esprit et ses habitudes, et comment s'opère la génération des idées[11]. Il faut donc oublier les systèmes et commencer par l'expérience.

Ces considérations résument clairement les recherches menées dans l'*Essai*, le *Traité des systèmes* (1749) et le *Traité des sensations*. Dans la partie *Histoire moderne* du *Cours*, Condillac ajoute des remarques supplémentaires sur ces questions cruciales en critiquant l'enseignement médiéval et les méthodes scolastiques : ces méthodes doivent être abandonnées parce qu'elles renversent l'ordre dicté par la nature du fait qu'elles ont leur point de départ dans des principes abstraits, et non dans l'expérience. Au lieu de cela, il faut commencer par l'observation, d'abord du corps, puis de ce qui se passe lorsque l'esprit acquiert progressivement des connaissances[12].

Cette référence à une éducation du corps et à une méthode qui se conforme à la nature met en évidence la distance de Condillac par rapport aux méthodes contemporaines d'enseignement, celles en particulier qui sont appliquées dans les cours : ce n'est pas par hasard que l'abbé souligne que l'étudiant, ici un jeune prince, doit être conscient et maître de lui-même :

> « Au sortir de votre éducation, vous auriez passé entre les mains des flatteurs.
> Toujours applaudi par des âmes viles, vous vous seriez cru de plus en plus au-dessus des autres et vous auriez été au-dessous de ceux même qui vous auroient applaudi. […] Vous commenciez et vous finissiez votre journée, comme un automate, privé de tout mouvement : vous étiez une poupée qu'on habillioit et qu'on deshabillioit. […] Il est donc avantageux de retrancher tous les besoins qui nous tiennent dans la dépendance, et d'acquérir tous ceux

[11] *Ibid.*, p. VI-VII.

[12] Étienne BONNOT DE CONDILLAC, *Histoire moderne*, livre 9, ch. 7, *op. cit.*, p. 104-105.

> que nous pouvons satisfaire par l'exercice de nos facultés. Parce qu'on est prince, faut-il cesser d'être homme ? Mais si l'usage des facultés du corps est si nécessaire, combien, à plus forte raison, ne l'est pas l'usage des facultés de l'âme[13] ?

Condillac veut donc que le prince devienne indépendant de l'aide, souvent intéressée, des courtisans, pour ses besoins physiques, mais surtout dans sa capacité de penser et d'avoir des opinions indépendantes. Ainsi, d'un côté, on respecte l'autonomie et la personnalité de l'enfant, de l'autre on crée un nouveau rapport élèves précepteur. Le rôle de ce dernier est essentiel dans ce chemin vers la conscience de soi. Il ne devrait pas essayer de transmettre à l'élève des contenus établis, mais il doit devenir élève lui-même, et en même temps il doit accompagner et guider son élève dans son processus éducatif. Ce parcours n'est pas une simple acquisition de connaissances : au contraire, c'est une autoformation que l'individu réalise par lui-même avec l'aide d'un enseignant. Il ne s'agit donc pas, comme pour Rousseau, d'une éducation négative, mais plutôt d'un parcours qui rend l'élève de plus en plus conscient de ses facultés et capable de les utiliser de façon autonome. Cela ne signifie pas, comme chez le philosophe de Genève, l'élaboration d'une simple expérimentation théorique : Condillac est concrètement engagé dans l'expérience de précepteur et il doit résoudre les difficultés pratiques qu'implique l'activité éducative. Cette connotation très pratique de la pédagogie condillacienne est également évidente dans les termes utilisés pour décrire les traités du *Cours* : ils sont une collection d'arts divers. On indique de cette façon à la fois la nature empirique de leur acquisition et aussi l'objectif de maîtrise et de production autonome auquel tend chacun d'eux. L'objet de l'enseignement n'est donc pas l'acquisition d'un système de connaissances, mais plutôt d'une méthode qui permet à l'étudiant d'acquérir les connaissances de façon autonome. C'est-à-dire qu'il faut lui apprendre à penser[14].

Dans le *Cours* se révèle encore très clairement la nécessité d'un parcours éducatif unifié et organique. Cette exigence reflète l'unité de l'esprit humain et la continuité de son développement et dirige la recherche philosophique de l'abbé, mais aussi son activité éducative. Pour cette raison il entre plusieurs fois en contradiction avec la fragmentation de la connaissance enseignée dans les écoles et avec leurs méthodes d'enseignement :

> « Pourquoi donc nos grammaires, nos rhétoriques, nos logiques et nos traités élémentaires sont-ils tous mauvais, ou du moins imparfaits ? C'est qu'on s'opiniâtre à séparer des choses qui, par leur nature, étant faites pour s'éclairer mutuellement, demandent au contraire d'être mêlées jusqu'à un certain point. […] Il faut donc non seulement changer tout l'ordre dans lequel

13 *Ibid.*, ch. 8, p. 246-249.

14 « De toutes les études que le prince avoit faites […] l'une ne faisoit pas diversion à l'autre : toutes tendoient au même but, à lui apprendre à penser. » Étienne Bonnot de Condillac, *Discours préliminaire*, *op. cit.*, p. xliii-xliv.

> les scolastiques ont traité les sciences : il faut encore abandonner les divisions qu'ils en ont faites[15].

En effet, on ne doit pas séparer les connaissances artificiellement en secteurs différents, au contraire : elles sont liées les unes aux autres et se clarifient mutuellement. Leur subdivision est autorisée uniquement en conséquence du développement des compétences, mais il ne faut pas établir des sectorisations qui excluent des relations entre elles. De même, la méthode n'est pas une construction artificielle ; elle consiste plutôt à suivre la nature dans le développement de l'esprit humain, comme déjà mentionné. Toutes les études qui composent le *Cours* sont ainsi réduites à un seul art : celui de penser. D'un point de vue historique, Condillac croit qu'un exemple positif du respect de l'ordre naturel peut être donné par les Grecs qui, grâce à lui, ont construit un système organique de connaissances. Les Modernes, au contraire, plutôt que se laisser guider par la nature, ont voulu en être les guides : ainsi sont nées les erreurs de méthode et de contenu de leurs connaissances[16].

Ces considérations méthodologiques très générales sont intégrées dans le *Cours* avec des développements très intéressants sur le caractère « historique » de la méthode éducative. Condillac établit, en effet, un lien étroit entre le développement individuel et celui de l'ensemble de l'humanité. Pour cela, l'histoire de la façon dont les anciens peuples se sont instruits devient le moyen privilégié pour découvrir quelle est la manière dont chaque individu devrait lui-même l'être. Cependant, on peut en partie accélérer ce processus, qui a été extrêmement lent dans l'histoire de l'humanité, car bien que l'esprit humain soit toujours le même, son développement est retardé ou favorisé par les circonstances[17]. Au départ, les hommes ne connaissaient pas les facultés de leur esprit et ne sentaient pas le besoin de les exercer et cela a retardé le développement des connaissances. Du point de vue éducatif, on peut résoudre ces difficultés en fournissant aux élèves une connaissance préliminaire des facultés de l'esprit et en leur faisant sentir la nécessité de les utiliser. Le premier objectif de l'éducation est alors la maîtrise de l'usage des facultés de l'esprit. Quand un enfant atteint cet objectif, en effet, il n'a plus besoin d'être conduit : il suffit de lui laisser faire des observations et, quand cela n'est pas possible, de lui rendre disponible l'histoire des découvertes qui ont été faites. Les avantages dans l'instruction sont multiples et immédiats : on se débarrasse d'une multitude de connaissances inutiles qui empêchent de s'instruire réellement et on ne perd pas de temps à l'étude de sciences inutiles qui traitent seulement de mots et de vagues notions. Condillac, au contraire, veut fournir une méthode qui respecte le temps d'apprentissage et les capacités cognitives de l'élève, sans le frustrer par l'exigence d'une compétence qui est hors de sa portée et sans remplacer la compréhension réelle de ce qui est étudié par une connaissance

15 Étienne Bonnot de Condillac, *Histoire moderne*, livre 9, ch. 8, *op. cit.*, p. 108-109.

16 *Ibid.*, p. 105-107.

17 Étienne Bonnot de Condillac, *Discours préliminaire*, *op. cit.*, p. viii, et *Histoire moderne*, livre 9, ch. 8, *op. cit.*, p. 254-257.

seulement mnémonique[18]. Ces prémisses méthodologiques sont à la base des activités concrètes que l'abbé propose dans son *Cours*.

Le plan éducatif dans le *Cours* : le rôle de la connaissance historique

Le plan d'étude présenté par Condillac dans le *Cours* contient de nombreuses nouveautés. En effet, le *Cours* n'est pas un ensemble de manuels sur différents sujets, c'est-à-dire une collection de contenus qui doivent être acquis ; au contraire, sa première partie est constituée par une série de traités enchaînés qui suivent le développement de l'esprit humain, et donc la maturité psychologique de l'élève. Du côté de la subdivision temporelle de l'étude, les trois premières années sont consacrées à l'examen de la *Grammaire*, de l'*Art d'écrire* et de l'*Art de raisonner*. Sur la fin de la troisième année, Condillac fait commencer au prince la lecture de l'*Art de penser*, qui expose les résultats de l'épistémologie et de la psychologie condillacienne. Elle représente donc un moment où l'élève examine d'un point de vue théorique les instruments utilisés dans son parcours éducatif précédent. Il s'agit donc pour lui de prendre conscience théoriquement du processus pratique qui s'est déroulé dans son propre esprit au cours des années précédentes. C'est l'occasion pour Condillac d'exposer une thèse centrale de sa psychologie : la dimension théorique – de la connaissance en général et, ici, de l'enseignement en particulier – dérive directement de la dimension pratique. Ce thème est présent dans l'*Essai*, et réitéré dans le *Traité des sensations* avec la distinction entre connaissances pratiques – c'est-à-dire qui ne nécessitent pas l'utilisation du langage – et connaissances théoriques qui, au contraire, l'exigent[19]. On revient de cette façon à la thèse psychologique selon laquelle l'art de penser s'identifie avec l'art de parler : c'est-à-dire que la base de la connaissance est une langue « bien faite ». Pour cela, il faut avoir non seulement une bonne maîtrise de la langue, mais la langue elle-même doit être composée de mots clairs dont la signification n'est pas équivoque et correspond aux idées que nous en avons dans notre esprit. En effet, la langue n'est pas seulement un instrument de communication de la pensée, mais aussi de formation des idées. Pour cela, l'abbé se préoccupe d'abord de donner à l'étudiant les instruments cognitifs appropriés pour l'étude de la langue, dans la *Grammaire* et l'*Art d'écrire*. Il ne s'agit pas de rendre l'élève érudit dans les sciences humaines, mais de lui donner, par l'étude de la langue, les instruments fondamentaux de l'analyse des idées. Ces questions ont été examinées longuement dans les études sur la pensée de Condillac, en particulier

---

[18] *Ibid.*, p. X-XV.

[19] « Lors donc que je traite des idées qu'acquiert la statue, je ne prétends pas qu'elle ait des connoissances pratiques. Toute sa lumière est proprement un instinct, c'est-à-dire, une habitude de se conduire d'après des idées dont elle ne sait pas se rendre compte […] Pour acquérir des connoissances de théorie, il faut nécessairement avoir un langage : car il faut classer et déterminer les idées, ce qui suppose des signes employés avec méthode. » Étienne Bonnot de Condillac, *Traité des sensations*, *in OC*, vol. 3, partie I, ch. 8, p. 232.

sur sa philosophie du langage, et je ne veux pas m'y attarder ici[20]. Je préfère mettre en évidence ce qu'il y a de nouveau dans la pédagogie condillacienne sur le plan de l'élaboration concrète du programme d'études du *Cours*.

La nouveauté de la méthode de Condillac et le rôle qu'il donne à la pratique dans l'enseignement sont déjà évidents dans la première période d'étude.

Condillac est, en effet, convaincu que l'apprentissage de la langue demande surtout de la pratique. Les considérations théoriques peuvent être introduites seulement à la fin du parcours d'apprentissage. Il ne faut donc pas commencer à enseigner la langue avec des notions grammaticales, mais plutôt par l'expérience de son usage. Pour cette raison, il indique la version interlinéaire de Dumarsais comme la meilleure méthode parce qu'elle suit la nature, et donc utilise la méthode qu'elle nous suggère :

> « La version interlinéaire, imaginée par M. du Marsais, est sans doute la meilleure méthode pour enseigner une langue. Or c'est précisément la méthode que suit un enfant qui apprend la langue de ses pères. Qu'en effet on prononce le nom d'une chose, lorsqu'il montre, par ses mouvements, qu'il la désire, il jugera aussitôt que ce nom est le signe de la chose même, et il conclura qu'il le peut substituer à son geste. Son action devient donc, en quelque sorte, la version interlinéaire des mots qu'il entend ; elle est la traduction de la langue qu'on lui enseigne[21].

Dumarsais propose sa méthode pour l'apprentissage de la langue latine : elle doit être apprise comme une langue vivante. Pour cette raison, au lieu de donner un texte d'un auteur classique, il propose d'utiliser un texte arrangé, après une traduction interlinéaire des mots, et enfin une bonne traduction. Cette méthode permet à l'élève de se familiariser avec un grand nombre de mots par leur répétition. Ensuite, il est possible de s'occuper de la grammaire proprement dite. Il est clair que de cette façon, la *routine* est la base de l'apprentissage et le point de départ qui permet le raisonnement et l'acquisition des notions théoriques[22]. Condillac utilisera ensuite cette méthode pour l'apprentissage du latin, mais cette étude pourra commencer seulement lorsque le prince aura acquis une complète maîtrise de sa langue maternelle, c'est-à-dire après les deux premières années d'étude.

[20] Roger Lefèvre, « Condillac, maître du langage », *Revue internationale de philosophie*, 1967, p. 393-406 ; Nicolas Rousseau, *Connaissance et langage chez Condillac*, Genève, Droz, 1986 ; *Condillac, l'origine du langage*, Aliénor Bertrand (dir.), Paris, Presses universitaires de France (désormais PUF), 2002 (collection « Débats philosophiques »), et *Le vocabulaire de Condillac*, Paris, Ellipses, 2003 (collection « Le vocabulaire de »).

[21] Étienne Bonnot de Condillac, *Cours d'études, Motif des leçons préliminaire*, *in OC*, vol. 5, p. liii-liv. César Chesneau Dumarsais, dit Du Marsais, *Exposition d'une Méthode raisonnée pour apprendre la Langue latine*, Paris, Étienne Ganeau, 1722. Sur cet ouvrage, voir Françoise Soublin, « Rationalisme et grammaire chez Dumarsais », *in* Herman Parret (éd.), *History of linguistic thought and contemporary*, Berlin-New York, Walter de Gruyter & Co, 1976, p. 383-410.

[22] Étienne Bonnot de Condillac, *Œuvres philosophiques de Condillac*, Georges Le Roy (éd.), Paris, PUF, 1947-1951, vol. 2, p. 406, note 4.

Pour l'apprentissage de la langue française, les auteurs de référence sont Corneille, Racine et Molière. Mais leur examen n'est pas réalisé passivement : au contraire, Condillac utilise l'activité théâtrale pour faire participer l'élève à sa propre instruction.

> “[N]ous passâmes à des pièces de théâtre. Nous lûmes quelques comédies de Molière, quelques tragédies de Corneille, quelques-unes de Racine, et nous fîmes l'idée d'un drame. Le prince comprit comment une action s'expose, s'intrigue, se dénoue […] ; il remarqua l'art avec lequel on soutient un caractère ; il distingua les personnages épisodiques, et il jugea de leur utilité ou de leur inutilité[23].

De cette façon, l'abbé veut donner à la fonction récréative du théâtre une finalité éducative. D'un côté, cela rend l'individu acteur de son parcours de formation, de l'autre cela permet une éducation du goût. Ce dernier fait partie d'un schéma de formation que Condillac divise en trois phases : connaissances relatives aux besoins fondamentaux, éducation du goût, connaissances spéculatives. L'éducation du goût est une sorte de moyen terme entre le début et la fin de ce parcours. En effet, elle favorise le progrès de nos facultés qui, une fois développées, peuvent être appliquées avec succès à chaque objet et donc permettent le passage à la connaissance purement spéculative[24]. L'éducation du goût est obtenue par Condillac à travers une pratique constante de la langue, surtout par la lecture de la poésie :

> “C'est ainsi que le prince, se familiarisant avec la poésie, se faisoit peu à peu des modèles du beau: alors il me fut facile de lui faire entendre ce que peut le choix des expressions; il ne fallut que traduire en prose les vers de Racine, et substituer d'autres mots à ceux de ce poëte[25].

Condillac donne aussi des indications très détaillées sur les différents plans d'étude suivis pour l'éducation du prince : le matin, le prince lit les poètes ; l'après-midi, pendant quelques mois, il est occupé par la lecture de l'*Origine des Lois* de Goguet[26]. Cette étude a pour but de lui donner une conscience du caractère historique de la connaissance. Après la lecture des poètes, il passe à la prose et Condillac introduit à ce moment l'étude de la religion. Il choisit le *Catéchisme* de l'abbé de Fleury et la

[23] Étienne Bonnot de Condillac, *Cours d'études*, *Motif des études*, *op. cit.*, p. cxxvii-cxxviii.

[24] Étienne Bonnot de Condillac, *Histoire moderne*, livre 9, ch. 8, *op. cit.*, p. 254-257, voir aussi *Discours préliminaire*, *op. cit.*, p. xxiii-xxix.

[25] Étienne Bonnot de Condillac, *Cours d'études*, *Motif des études*, *op. cit.*, p. cxxx.

[26] Antoine-Yves Goguet, *De l'origine des Lois, des Arts et des Sciences, et leurs Progrès chez les anciens peuples*, Paris, Desaint et Saillant, 1758, 3 vol. Sur l'utilisation de ce texte par Condillac : Luciano Guerci, *Condillac storico*, *op. cit.*, p. 128, note 49.

Bible de Royaumont[27]. De cette façon, l'abbé veut donner à son élève une histoire de la religion. Ce n'est qu'après toutes ses études que l'on peut commencer l'examen de la grammaire proprement dite, parce que :

> « [A]vant d'étudier les règles de l'art de parler, il faut être familiarisé avec les beautés du langage : il faut être capable de parler bien et de bien des choses ; et l'étude de la grammaire seroit plus fatigante qu'utile, si on le commençoit trop tôt. En effet, pour savoir les règles de l'art de parler, il ne suffit pas de les entendre et de les avoir apprises par cœur, il faut encore s'être fait une habitude de les appliquer[28].

La même méthode est suivie par Condillac dans l'*Art d'écrire* : il ne veut pas que son élève apprenne des règles par cœur, mais qu'il contracte l'habitude de les appliquer continuellement à de nouveaux exemples. Les textes d'études sont encore les poètes, ainsi que les lettres de Madame de Sévigné[29].

À l'étude du langage succède celle de la physique et de l'astronomie dans l'*Art de raisonner*. Il ne faut pas apprendre un art nouveau, mais exercer le raisonnement sur de nouveaux objets. Condillac ne veut pas s'occuper du syllogisme qu'il voit comme la forme que peut prendre un raisonnement qui a déjà été fait. Pour raisonner, il faut plutôt observer, comparer et juger[30]. Il ne s'agit donc pas de logique formelle, mais plutôt de l'utilisation concrète de la raison sur la base de l'expérience. Il ne s'agit pas non plus de donner à l'élève une collection de résultats scientifiques, mais de lui présenter une histoire de la science. Pour l'étude de la physique newtonienne, Condillac s'appuie en particulier sur les traductions de Madame du Châtelet ainsi que sur les textes de Voltaire et de Maupertuis[31]. L'abbé insiste constamment sur l'importance de cette conscience historique : il veut que l'étudiant devienne conscient à tous les niveaux et dans tous les domaines du caractère historique de la connaissance. Il assure aussi que ces lectures, bien que difficiles et techniques, se trouvent à la portée du prince, âgé alors de dix ans.

---

[27] Claude Fleury, *Catéchisme des Fêtes et autres Solennités et Observances de l'Église. Seconde édition, considérablement augmentée*, Paris, Émery père, Émery fils, Saugrain l'aîné, Pierre Martin, 1720 ; *Histoire du Vieux et Nouveau Testament, représenté avec des Figures et des Explications édifiantes tirées des Saint-Pères pour régler les Mœurs*, par feu M. [Louis-Isaac] Le Maistre de Sacy, sous le nom du sieur de Royaumont, prieur de Sombreval, Paris, David, 1713, et [Louis-Isaac] Le Maistre de Sacy, *La Sainte Bible, contenant l'Ancien et le Nouveau Testament*, Paris, Guillaume Desprez, 1696.

[28] Étienne Bonnot de Condillac, *Cours d'études*, *Motif des études*, *op. cit.*, p. cxxxiv.

[29] *Ibid.*, p. cxxxv.

[30] *Ibid.*, p. cxxxviii-cxxxix.

[31] [Isaac Newton], *Principes mathématiques de la philosophie naturelle, traduits de l'anglais par feue Madame la marquise du Châtelet*, Paris, Desaint & Saillant et Lambert, 1756 ; « Préface » de Roger Cotes à la seconde édition des *Philosophiae naturalis Principia mathematica* de Newton, Cambridge, s.n., 1713 ; Voltaire, *Elémens de la philosophie de Newton*, Amsterdam, Londres, Paris (1738). À propos de Maupertuis, Condillac mentionne un *Traité de la sphère* qui n'est pas facile à identifier. Voir sur cette question *Œuvres philosophiques de Condillac*, *op. cit.*, vol. 2, p. 422, note 30 par G. Le Roy.

À ce moment, Condillac introduit l'étude du latin, suivant d'abord la méthode de Dumarsais. Mais il garantit que son élève sera bientôt en mesure de se passer de ce secours. Cette étude est faite avec la collaboration de Keralio[32].

Sur la fin de la troisième année, comme il a été dit, le prince est occupé par la lecture de l'*Art de penser* qui résume les étapes du développement psychologique des facultés et veut rendre l'élève conscient de ses instruments cognitifs et maître de leur utilisation.

Cette autonomie cognitive est exercée au cours des six années suivantes par l'étude de l'Histoire qui est accompagnée de celle des mathématiques, de la géométrie et de l'architecture militaire conduite par Keralio. Cette dernière étude est réalisée d'une façon très pratique : on met sous les yeux du prince des modèles de toutes pièces d'artillerie et deux plans en relief. En même temps, on lui fait lire *L'Artillerie raisonnée* de Le Blond[33]. Cette étude réfléchie, selon Condillac et Keralio, peut suppléer à plusieurs années d'expérience.

Mais c'est l'étude de l'Histoire qui peut être vue comme l'élément le plus original de la position condillacienne, puisque cela donne à la pédagogie de l'abbé des implications politiques très importantes.

Il faut, en effet, considérer que la vision de l'Histoire chez Condillac comprend plusieurs significations. D'un côté, elle se réfère à une méthode d'éducation qui a une connotation historique puisque l'abbé ne propose pas une étude acritique et mnémonique, mais s'appuie constamment sur une présentation des connaissances dans leur contexte et en montre l'évolution historique, comme il a été dit. D'un autre côté, la connaissance est encore historique dans le sens où elle concerne principalement l'histoire de l'esprit humain. Condillac croit, en effet, qu'il est possible de tracer un schéma de développement qui suit les trois étapes des besoins de base, du goût et de la raison spéculative et qui s'applique aussi bien à l'histoire des nations qu'à celle des individus. En effet, comme les individus, les peuples se sont dédiés en premier lieu à la recherche de choses dont ils avaient besoin : ils ont d'abord répondu aux besoins liés aux moyens de subsistance, ensuite à ceux liés aux commodités. De ces besoins sont nés les Beaux-Arts et le goût. La capacité de raisonnement, appliquée d'abord aux besoins puis au goût, a ensuite été étendue à toutes sortes d'objets donnant lieu à la connaissance spéculative. De cette façon, on voit dans l'histoire de l'humanité la même relation entre dimensions théorique et pratique que celle qui a été montrée dans le développement de l'esprit.

---

[32] Auguste Guy Guinement de Keralio était en charge avec Condillac de l'éducation du prince, dans le rôle de sous-gouverneur. Sur son activité éducative, voir Henri Bédarida, « Un educatore dimenticato: il barone di Keralio, aio di Don Ferdinando », *Aurea Parma*, 14, 1930, p. 5-14 ; voir aussi Luciano Guerci, *Condillac storico*, *op. cit.*, 1978, p. 86-92.

[33] Guillaume Le Blond, *Elemens de la Guerre des Sièges, ou Traité de l'Artillerie, de l'Attaque et de la Déffense des Places*, Paris, Charles-Antoine Jombert, 1743, 3 vol., et Guillaume Le Blond, *L'Artillerie raisonnée*, Paris, Charles-Antoine Jombert, 1761.

Au-delà de cet encadrement historique de la méthode, Condillac s'occupe également de l'Histoire proprement dite, en faisant de cette discipline la base de son cours d'étude : elle est en même temps une méthode et une application de la méthode. L'abbé y voit une collection de faits qui offre aux gens de toutes les classes des vérités relatives à eux-mêmes. Elle a donc un potentiel pédagogique général, car elle peut être instructive pour tout le monde. Il ne faut pas la réduire à une simple chronique. Au contraire, l'Histoire exige une grande capacité critique pour construire une vision organique de questions et de problèmes qui aille au-delà de la fragmentation des événements[34]. Dans la section historique du *Cours* prévaut l'examen des institutions politiques, l'objectif de Condillac étant de fournir un instrument destiné à l'éducation des princes, comme je l'ai déjà mentionné. On peut donc considérer le *Cours* comme un manuel de droit et de morale. Les lois et les formes de gouvernement sont toutefois le résultat de dynamiques complexes qui ont leur commencement dans la dimension socio-économique et se caractérisent par des implications importantes d'ordre éthique notamment. De cette façon, l'Histoire devient une leçon de morale et de politique parce qu'elle concerne l'examen critique des événements et des dynamiques historiques qui les ont produits.

Dans l'introduction à l'étude de l'*Histoire*, l'abbé clarifie les facteurs qui entrent en relation dans les processus historiques et l'usage éducatif qu'il veut en faire : il ne s'agit pas de proposer une reconstitution historique, comme le ferait un historien, ou de forcer l'élève à se rappeler passivement des faits. L'objectif pédagogique est plutôt de lui apprendre à étudier l'Histoire[35]. L'élève doit donc être en mesure de reconnaître la relation entre les causes et les effets des événements et de faire ainsi un examen critique des faits. D'un point de vue général, pour Condillac, il y a trois causes à ces processus : le caractère général, les circonstances et les hasards. Le caractère général consiste dans l'organisation psychophysique à partir de laquelle se produisent la façon de penser et les besoins. Cette uniformité psychophysique tend à produire les mêmes effets partout. Les circonstances, au contraire, regroupent trois facteurs : le climat, la nature des gouvernements, le progrès des arts et des sciences. Elles introduisent un élément de différenciation au sein du caractère général. Enfin, il y a les hasards.

Ce schéma permet à l'auteur de présenter un paradigme du développement des formes du gouvernement : les révolutions de l'esprit humain produisent des changements dans les mœurs, et les mœurs influencent les gouvernements. D'un point de vue chronologique, ceci est l'ordre du développement de ces processus. Cependant, une fois établis, ces facteurs agissent les uns sur les autres dans un ordre inverse : les formes du gouvernement influencent les mœurs, qui, à leur tour, influencent la façon de penser. Ainsi devient claire la relation étroite qui s'établit par le moyen des mœurs entre la sphère culturelle en général et celle de la politique. L'incidence des choix

[34] Étienne Bonnot de Condillac, *Histoire moderne*, livre 9, ch. 8, *op. cit.*, p. 104.

[35] « Au titre de cet ouvrage, vous jugez, Monsieur, que mon dessein est uniquement de vous apprendre à étudier l'Histoire. Je me borne à des leçons élémentaires, et je n'ai pas, comme un historien, le projet d'entrer dans tous les détails qui méritent d'être connus. » Étienne Bonnot de Condillac, *Histoire ancienne*, livre 1, *op. cit.*, « Introduction », p. 1.

éducatifs dans les systèmes politiques est également évidente : ils influencent en effet les gouvernements par la formation des gouvernants. Selon Condillac, la connaissance et la maîtrise de ces éléments des processus historiques permettent au prince de diriger l'activité politique pour le bien de l'État[36].

Sur la base de ces considérations, l'abbé compose l'*Histoire*. Elle se présente comme un imposant travail de reconstitution historique qui n'a pas les caractéristiques du travail de l'historien de profession, mais veut être une histoire philosophique. On peut trouver dans l'histoire des peuples l'actualisation de la même dynamique psychologique qui est à l'œuvre dans le développement individuel, comme cela a déjà été dit. L'*Histoire* de Condillac décrit le parcours de l'humanité depuis ses origines jusqu'au règne de Louis XIV. En raison de la vocation éducative et politique de son ouvrage, l'auteur, par le choix du contenu, veut guider l'élève vers une vision organique des événements et des transformations politiques. La monarchie modérée et éclairée y est présentée comme la forme la plus souhaitable de gouvernement. Condillac en montre les caractères et les avantages par la description et l'analyse des formes de gouvernement qui ont eu lieu dans l'histoire. Par ce moyen, il exprime une critique sévère des monarchies contemporaines en termes de législation et également sur le plan éthique et culturel. La question la plus polémique est celle du luxe : un grand débat contemporain qui est largement et constamment examiné dans le *Cours* dans différents contextes historiques et sous différentes perspectives.

L'*Histoire* contient des analyses détaillées et complexes de l'état de nature, du droit naturel et du droit positif, des diverses formes de gouvernement qui ont pris place dans l'histoire et des relations entre la dimension économique et le cadre législatif ; elle contient surtout la définition d'un idéal normatif qui devrait guider les activités du gouvernement. Du côté purement législatif, Condillac essaie de résoudre les conflits entre les lois naturelles et les lois positives en adhérant à l'idéal du despotisme éclairé et de la monarchie modérée où les lois positives découlent du droit naturel. En matière économique, il indique comme point de référence la « vie simple », c'est-à-dire une situation où les besoins économiques et sociaux sont limités et ne conduisent pas au luxe. Quand cette situation dégénère, les gouvernements et même la richesse matérielle deviennent nuisibles. L'abbé propose ainsi un système politique dans lequel l'égalité politique des citoyens coexiste avec une inégalité économique relative, tant qu'elle se maintient dans des limites strictes, c'est-à-dire qu'elle ne déborde pas vers le luxe. De cette façon, l'auteur élabore l'idée d'une réforme politique et sociale véhiculée par son travail de précepteur.

---

36 *Ibid.*, p.1-4.

Conclusion

Pour toutes ces raisons, le *Cours* donne naissance à un projet éducatif réellement neuf, car basé sur une pratique pédagogique effective. Sa relation étroite avec les théories psychologiques et épistémologiques conduit à une priorité de la pratique sur la théorie, tant du côté de la méthode d'enseignement que de l'activité concrète du précepteur. Condillac est donc peu intéressé par l'élaboration d'une théorie pédagogique : il s'ensuit que sa théorie éducative n'est que l'explicitation de ce qui est déjà mis en pratique. Ce nouveau projet a révélé la centralité de l'Histoire, à la fois comme une méthode qui caractérise l'activité éducative, mais aussi comme un contenu privilégié auquel sont appliquées les compétences matures des élèves. Le résultat est que d'un côté, Condillac présente une conception renouvelée de l'Histoire et de son rôle éducatif, et que de l'autre, il donne une série de recommandations sur la réforme politique et sociale des États. Il propose ainsi une nouvelle éducation de tous ceux qui sont appelés à gouverner à travers l'instrument privilégié d'une histoire philosophique. De cette façon, c'est-à-dire à cause de la relation étroite entre la pédagogie et la politique, le *Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme* peut être considéré comme un instrument important pour la réforme des sociétés contemporaines.

En ce qui concerne la propagation de cette théorie et de ce modèle éducatif, les positions de Condillac ont notamment été reprises en Pologne : le comte Ignacy Potocki a, en effet, demandé à l'abbé d'écrire une « logique » pour les écoles polonaises qui avaient été réformées en 1773[37]. La limite la plus évidente et la plus importante de la pédagogie condillacienne réside toutefois dans la très forte différenciation de l'instruction selon les différentes classes sociales[38]. Cette limite sera en partie corrigée ensuite par ceux qui, comme Francesco Venini, utiliseront, à Parme, le *Cours* comme le fondement d'une réforme destinée à tous, et pas seulement à la classe dirigeante, comme c'était le cas pour Condillac.

[37] Sur cette activité de Condillac en faveur de la réforme de l'enseignement en Pologne, voir Ambroise Jobert, « Une correspondance polonaise de Condillac », *Revue d'histoire moderne*, 11, 1936, p. 414-433, et Ambroise Jobert, *La Commission d'éducation nationale en Pologne (1773-1794). Son œuvre d'instruction civique*, Paris, Darantière, 1941, en particulier p. 311 et suivantes. Voir aussi Luciano Guerci, *Condillac storico*, *op. cit.*, p. 139.

[38] Condillac écrit : « Voilà l'image des différences qui doivent se trouver dans l'éducation des citoyens. Puisqu'ils ne sont pas faits pour contribuer tous de la même manière aux avantages de la société, il est évident que l'instruction doit varier, comme l'état auquel on les destine. Il suffit aux dernières classes de savoir subsister de leur travail ; mais les connoissances deviennent nécessaires à mesure que les conditions s'élèvent. » *Discours préliminaire*, *op. cit.*, p. xliv.

« C'est un grand génie qui ira loin »[1]

La formation du comte Jean Louis Joseph de Cobenzl (1753-1809), diplomate au service des Habsbourg d'Autriche

□ Dirk LEYDER

Jean Louis Joseph de Cobenzl est considéré comme l'un des diplomates les plus compétents de son temps. En tant que protégé du prince Wenzel Anton von Kaunitz-Rittberg (1711-1794), responsable de la politique étrangère de l'impératrice Marie-Thérèse (1717-1780) depuis 1756, il est envoyé, à l'âge de 19 ans, en Galicie pour aider le comte Johann Anton von Pergen (1725-1814) à gérer la province nouvellement acquise (premier partage de la Pologne, 1772). Ensuite, sa brillante carrière amène le jeune homme à Copenhague (1774), Berlin (1777) et Saint-Pétersbourg (1779). Pendant presque vingt ans, Louis de Cobenzl reste actif à la cour de Catherine II. Causeur éblouissant, il y entretient d'excellentes relations avec la puissante tsarine et son entourage. Suite à la prise de Vienne par Napoléon, le zélé diplomate est rappelé dans la capitale autrichienne (1797). Député aux négociations de paix avec les Français, il signe le 17 octobre 1797 le Traité de Campoformio. Après la reprise de la guerre, Louis de Cobenzl, considéré comme le meilleur diplomate autrichien, est envoyé de nouveau à Saint-Pétersbourg (1798). Deux ans plus tard, il est cependant déjà de retour à Vienne (1800). Pendant l'automne de cette année, il négocie la paix avec Joseph Bonaparte. Ces pourparlers aboutissent le 9 février 1801 à la signature de la Paix de Lunéville. C'est alors que la carrière de Louis de Cobenzl atteint son sommet. En 1802, il est en effet nommé à la tête du ministère des Affaires étrangères. Trois ans plus tard, après de nouvelles défaites contre Napoléon (Austerlitz), il est cependant écarté de cette haute charge. Retiré de la scène internationale, Louis de Cobenzl décède à Vienne le 22 février 1809[2].

1 Archives générales du Royaume (désormais AGR), *Secrétairerie d'État et de Guerre* (désormais SEG), 1221, fol. 211-212 : Le professeur Jean-Daniel Schoepflin à Charles J. P. de Cobenzl au sujet de son fils Louis, 9 décembre 1766.

2 *Allgemeine Deutsche Biographie*, t. 4, Leipzig, 1876, p. 355-363 ; *Neue Deutsche Biographie*, t. 3, Berlin, 1957, p. 297-298.

Dans ce qui suit, nous reconstruisons le parcours éducatif de ce diplomate de haut vol. Des éléments de ce parcours ont déjà été révélés en 1925 par le comte de Villermont[3]. Les travaux plus récents de Jürgen Voss traitent également d'une partie de celui-ci[4]. Aujourd'hui, nous complétons largement l'information disponible et nous corrigeons en même temps quelques erreurs du comte de Villermont. Grâce au travail unique de Dominique Julia[5], l'ensemble de la formation du jeune comte de Cobenzl peut, en outre, être placé dans un cadre plus large.

Pour ce faire, nous pouvons nous appuyer sur un corpus de correspondance remarquable, conservé aux Archives générales du Royaume à Bruxelles. Ce corpus fut constitué par le père de Louis, le comte Jean Charles Philippe de Cobenzl (1712-1770), ministre plénipotentiaire des Pays-Bas autrichiens entre 1753 et 1770, et contient des centaines de lettres – écrites et reçues – concernant la formation que recevaient à l'extérieur les enfants Cobenzl[6]. On peut certes formuler nombre de remarques à son sujet : quelques correspondants importants ne sont, par exemple, pas présents, la plupart des minutes du ministre manquent également. En outre, le corpus ne mentionne évidemment pas les sujets traités oralement par le comte et sa femme, ses amis et son personnel et beaucoup de lettres ne parlent que de la santé et de l'état général des enfants (« Il se porte bien »). Néanmoins, le corpus en question permet de tracer clairement la carte des activités de formation et donc du parcours pédagogique d'un futur diplomate au XVIIIe siècle.

Les premières années de vie du comte Louis de Cobenzl (1753-1758)

Nous savons peu de choses concrètes sur les premières années de vie de Louis de Cobenzl. Les archives de la maison de ses parents ont en effet totalement disparu. En tant que nouveau-né et petit enfant, il a toutefois reçu les soins prodigués également

---

3 Carlos De Villermont, *La Cour de Vienne et de Bruxelles au XVIIIe siècle. Le comte de Cobenzl, ministre plénipotentiaire aux Pays-Bas*, Lille-Paris/Bruges, 1925, p. 265-281.

4 Jürgen voss, *Universität, Geschichtswissenschaft und Diplomatie im Zeitalter der Aufklärung: Johann Daniel Schöpflin (1694-1771)*, Munich, Fink, 1979 ; Jürgen voss, *Jean-Daniel Schoepflin (1694-1771) : un Alsacien de l'Europe des Lumières*, Bar-le-Duc, Publications de la Société savante d'Alsace, 1999 (traduction du précédent).

5 Dominique Julia, « L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) », *in* Egle Becchi et Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 2, *Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 7-111 ; Dominique Julia, « L'enfance aux débuts de l'époque moderne », *in* Egle Becchi et Dominique Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 1, *De l'Antiquité au XVIIe siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 286-373 ; Dominique Julia, « Les stratégies éducatives aux XVIIe et XVIIIe siècles », *in* Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère (dir.), *L'Éducation en France du XVIe au XVIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976, p. 175-206, et Dominique Julia, Huguette Bertrand, Serge Bonin et Alexandra Laclau (dir.), *Atlas de la Révolution française*, t. 2, *L'Enseignement 1760-1815*, Paris, École des Hautes Études en sciences sociales (EHESS), 1987.

6 Xavier Duquenne, Inventaire analytique de la correspondance générale du comte de Cobenz (1718-1770), SEG, 1053-1296 et 1299-1303, Bruxelles, 2004 ; Piet Lenders, « Cobenzl », *in Nationaal Biografisch Woordenboek*, t. 2, Bruxelles, 1966, col. 123-132.

à d'autres enfants privilégiés de son époque[7]. Il a donc été nourri, changé, soigné et gardé par des nourrices et des « gardes (de couche) » vivant sous le toit de ses parents[8].

Les « petites classes » de Louis de Cobenzl (1758-1765)

Quand Louis – le fils aîné du couple – a eu cinq ans, son père lui a trouvé un gouverneur (1758). D'autres aristocrates, comme les princes de Ligne et les ducs d'Arenberg, faisaient également appel à ce genre de personnel pour enseigner à leurs fils à domicile[9]. Antoine Quéva répondait en tout cas parfaitement aux exigences posées aux candidats à de tels emplois. Il avait non seulement « un fonds solide de mœurs », mais montrait aussi « une conduite exemplaire » et disposait en plus d'assez de connaissances. La carrière ecclésiastique que Quéva ambitionnait[10] a sans aucun doute également joué en sa faveur lors de son engagement. Il devait, en effet, d'abord assurer la continuation de la formation religieuse de Louis et le préparer à sa communion. Puis il devait former « le cœur et le jugement » de son disciple. Et en dernier lieu, il devait initier le jeune comte au latin et à quelques autres sciences comme l'histoire, la géographie et les mathématiques. Selon différents observateurs – et à la grande satisfaction de « Monseigneur et Madame la Comtesse de Cobenzl » –, Antoine Quéva s'acquittait brillamment de sa tâche. À l'âge de dix ans, Louis avait,

7 Ferdinand Leuridant, « Une éducation de prince au XVIIIe siècle : Charles-Joseph de Ligne », *in Mémoires de l'Académie royale de Belgique, Classe des Lettres et des Sciences morales et politiques*, 2e série in-8°, t. 18, Bruxelles, 1924, p. 14.

8 Voir par exemple : AGR, SEG, 2641, fol. 174, 200, 251. On y parle d'une « garde couche » (Jeanne Wittenbourg, 21 mars 1755 et 31 mars 1757) et d'une « nourrice » (janvier 1756). Voir également : AGR, SEG, 2641, fol. 200 : Gratification pour « Ursule », la « garde » du comte Louis – qui avait deux ans et deux mois (janvier 1756) ; *ibid*., fol. 264 : le 6 novembre 1757. Jeanne Wittenberg était payée pour son travail de « garde de couche » et de « garde d'enfants » de Louis et de Charlotte Cobenzl.

9 Dominique Julia, « L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) », *op. cit*., p. 72 ; F. Leuridant, *op. cit*., p. 17-63 ; Patricia Delpiano, « Précepteurs : instruction et éducation domestique dans l'Italie du XVIIIe siècle », *Pædagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XLIII, 2007, n° 4, p. 525-545 ; Daniel Roche, « Le précepteur dans la noblesse française : instituteur privilégié ou domestique ? », *in Problèmes d'Histoire de l'Éducation*, Rome, 1988, p. 13-36 ; Bruno Bernard et Xavier Stevens (éds), *La Domesticité au siècle des Lumières. Une approche comparative*, actes de la table ronde tenue au XIIe Congrès international des Lumières, *Archives et Bibliothèques de Belgique*, numéro spécial, 86, Montpellier, 8-15 juillet 2007, Bruxelles, 2009.

10 L'homme avait dû interrompre ses études théologiques « faute de moyens et d'appui », mais il se sentait néanmoins toujours appelé. Antoine Quéva est né à Cambrai à la fin des années 1720. À l'âge de trente ans, il est appelé par le comte Charles de Cobenzl pour s'occuper de l'éducation de son fils aîné (1758). Grâce à l'appui du comte et de la comtesse de Cobenzl, il reçoit gratuitement des lettres de naturalité en 1763. En septembre 1765, après avoir été ordonné par l'archevêque de Malines, Antoine Quéva obtient une prébende à la cathédrale de Saint-Bavon à Gand. Il continue toutefois à accompagner le jeune comte Louis, d'abord à Paris puis à Strasbourg. En novembre 1767, Antoine Quéva se retrouve enfin à Gand, où il s'occupe en partie de la formation du second fils du ministre. Lorsqu'en 1768, le comte de Cobenzl prend un autre « arrangement » pour l'éducation de son cadet, Antoine Quéva prend sa retraite. Il décède à Gand, au plus tard en 1780. AGR, Chancellerie autrichienne, 566, 1er décembre 1763 ; *ibid*., 346, fol. 307 : Dépêche royale du 20 juillet 1765 ; AGR, SEG, 974, fol. 188 : Correspondance entre Charles de Lorraine et Charles de Cobenzl, 16 juin 1765 ; *ibid*., 1200, fol. 274-284 : Correspondance entre Charles de Cobenzl et Antoine Quéva ; *ibid*., 1235, fol. 55 : Correspondance entre Charles de Cobenzl et G. G. Van Eersel, 26 septembre 1765 ; AGR, Archives digitales, Correspondance ministérielle entre Vienne et Bruxelles, le ministère de Charles de Cobenzl, Berichte, 25 décembre 1763 et 17 juin 1765 ; Archives de l'État à Gand, Archief van de schepenbank, de parochies en het leenhof van de Sint-Baafsheerlijkheid, 645 : mortuaire du chanoine Quéva.

en effet, déjà une idée nette des disciplines mentionnées. En plus, il maîtrisait – sans suffisance pédante – tous les auteurs classiques (« le parti que le Seigneur Queva a tiré de Monsieur le Comte Louis peut être envisagé par des connaisseurs en éducation comme une merveille »)[11].

« Le bon goût pour l'instruction [...] de la jeunesse a toujours régné en France » (1765)[12]

Ayant appris la grammaire et la syntaxe latine à la maison[13], Louis fut envoyé à Paris au printemps de l'année 1765. Son père lui avait choisi l'un des collèges les plus réputés de l'université pour y étudier la poésie, la rhétorique et la philosophie[14]. Même si le ministre ne connaissait pas vraiment le monde des collèges parisiens, l'attrait plus général du goût français « pour l'instruction et l'éducation de la jeunesse » – une évidence formulée à cette époque par son frère Guy – l'amena sans doute à prendre cette décision. Son réseau parisien – et, plus particulièrement, la « famille » Nettine – aida de toute évidence à faire ce choix en faveur de la capitale française. Plutôt que d'envoyer Louis à Louvain pour terminer les humanités et étudier la philosophie, le ministre choisit le Collège d'Harcourt parce qu'il pouvait y laisser son fils aîné « à la protection » de Monsieur de La Live, l'un des beaux-fils de son amie Mme de Nettine[15].

Le Collège d'Harcourt datait de la fin du XIIIe siècle. Lorsque Louis et son gouverneur, accompagnés d'un domestique, y arrivèrent, c'était l'un des collèges les plus réputés de l'université. Entre autres noms célèbres, Montesquieu et Diderot y avaient notamment fait leurs classes. Il y avait des internes ainsi que des externes, qui étaient répartis en trois grands groupes selon leur niveau de connaissance : les *grammairiens* (qui suivaient les humanités), les *artiens* (qui étudiaient la philosophie) et les *théologiens* (qui ne faisaient que loger au collège et suivaient leurs cours à la faculté de théologie). Les internes ou *pensionnaires* étaient répartis en deux groupes : d'une part il y avait ceux qui vivaient une vie commune (« en quartier ») ; d'autre part il y avait

....

11 AGR, Chancellerie autrichienne des Pays-Bas, 566 : Jean-Henri de Crumpipen (secrétaire d'État et de Guerre) à Jacques de Dorn (référendaire du Département des Pays-Bas de la Chancellerie de Cour et d'État), 1er décembre 1763 ; AGR, SEG, 1246, fol. 52-53 : Joseph de Weiss à Cobenzl, 27 mars 1765 : « Mr l'abbé Gouverneur de Monsieur le Comte le digne fils de Votre Excellence, dont la brillante éducation, et les progrès étonnants qu'il a faits, prouvent si bien tout à la fois les grands talents et la docilité de l'Illustre Élève et l'habilité et les soins du Maître. »

12 AGR, SEG, 1093, fol. 479-480 : Guy Cobenzl à Cobenzl, 19 février 1765.

13 AGR, SEG, 1221, fol. 191 : Cobenzl au professeur Jean-Daniel Schoepflin, 10 juin 1766.

14 AGR, SEG, 1246, fol. 168 : Cobenzl à Joseph de Weiss, 5 avril 1765 ; *ibid.*, 1200, fol. 190 : Cobenzl à Antoine Quéva, 29 novembre 1765.

15 AGR, SEG, 1200, fol. 208 : Cobenzl à Quéva, 10 janvier 1766 ; *ibid.*, 1167, fol. 105, 109 : Cobenzl à La Live, 3 avril et 18 mai 1765 ; *ibid.*, 1159, fol. 133 : Cobenzl au prince et Chancelier de Cour et d'État Wenzel Anton von Kaunitz (sur la formation qu'a reçue le fils de Mme de Nettine à Paris). Carlo BRONNE, *Financiers et comédiens au XVIIIe siècle. Mme de Nettine. Banquière des Pays-Bas*, suivi de *D'Hannetaire et ses filles*, Bruxelles, A. Goemaere, 1969. Dans une lettre à Monsieur de La Live, le ministre dit explicitement qu'il apprécie très fort les « qualités de l'âme et du cœur » de Madame de Nettine (AGR, SEG, 1167, fol. 65, 29 mai 1762).

les garçons extrêmement privilégiés – les fils d'aristocrates, de ministres et de hauts fonctionnaires – qui vivaient à l'intérieur de l'institution avec leur gouverneur et domestique(s), une forme de pension privée (« en chambre »)[16]. Ce type d'arrangement luxueux fut réglé, en avril 1765, pour Louis, son « ami » Quéva[17] et son fidèle serviteur Mathias[18]. Le 24 mai, ils arrivaient à Paris et une semaine plus tard, ils étaient déjà installés au Collège d'Harcourt[19]. Bien que Louis et son gouverneur semblassent contents de leur « appartement » à ce moment-là, ils en changèrent quelques mois plus tard, pendant les vacances d'été[20].

À son arrivée, Louis fut examiné par le proviseur du collège (ou par son délégué) pour savoir dans quelle classe il pouvait commencer. Il s'avéra qu'il était suffisamment qualifié pour entrer directement en classe de poésie[21]. Ensuite, « l'ordre de ses études » fut constitué. Dès le début, il était clair que Louis aurait une formation consistant en une combinaison d'enseignement collectif au collège et de cours privés. En classe, le jeune comte lisait des écrivains latins (Tite Live, Cicéron, Virgile, Horace) ainsi que des poètes français (Nicolas Boileau (1636-1711) et Jean-Baptiste Rousseau (1670-1741)). Les cours – pendant la matinée de 7 h 15 à 10 h 15 et pendant l'après-midi durant une période semblable – étaient suivis d'étude et de devoirs. Pendant la matinée, les garçons devaient par exemple faire une version ou un thème d'une « grande » page et étudier une leçon de Boileau ou de Virgile. Pendant l'après-midi, ils devaient de nouveau faire une version ou un thème et préparer une vingtaine de vers, ainsi qu'un cours sur Rousseau ou Cicéron pour le lendemain. Il y avait à peine du temps pour la détente : une demi-heure de récréation après le dîner et une heure après le souper. Les cours du matin empêchaient les élèves d'aller à la messe quotidienne, mais ils étaient obligés de suivre les « exercices publics de religion » les dimanches ainsi que les jours de fête et de congé. C'était sans doute aussi pendant ces jours-là que Louis recevait ses

16 Marie-Madeleine COMPÈRE, *Les Collèges français, XVIe-XVIIIe siècles*, t. 3, *Paris*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2002, p. 42, 50-55, 174-186. Les bâtiments du collège avaient été adaptés à cette formule vers la fin du XVIIe siècle.

17 AGR, SEG, 1094, fol. 120 : Louis à Cobenzl, 25 mai 1765.

18 AGR, SEG, 1200, fol. 209 : Quéva à Cobenzl, 7 janvier 1766 ; *ibid*., 1167, fol. 96 : Cobenzl à La Live, 18 janvier 1765 ; *ibid*., 2642, fol. 99v-104 : en 1764, lorsque Louis est encore à la maison, le « domestique de Mr le comte Louis » est mentionné plusieurs fois.

19 AGR, SEG, 1094, fol. 122 : Louis à Cobenzl, 30 mai 1765.

20 AGR, SEG, 1167, fol. 121-122 : La Live à Cobenzl, 15 août 1765 : « Je ferai accommoder son nouvel appartement pendant son absence, afin qu'il puisse le trouver tout prêt à son retour. »

21 AGR, SEG, 1167, fol. 90-95 : La Live à Cobenzl, 6 janvier 1765 ; *ibid*., 1221, fol. 191 : Cobenzl à Schoepflin, 10 juin 1766. La poésie est l'avant-dernière classe du cours d'humanités, préparatoire aux études universitaires.

cours privés de danse[22] et d'allemand. À cet effet, deux professeurs particuliers furent immédiatement engagés[23].

Le ministre donna tout de suite son consentement à ce plan d'études[24]. Le régime auquel son fils de onze ans était soumis lui plaisait également. Avec l'accord du père, le nombre de cours privés fut d'ailleurs encore augmenté d'« armes »[25] et de mathématiques[26] pendant les semaines suivantes. Le ministre souhaitait en plus que Louis suive des cours d'équitation mais, selon Monsieur de La Live, aucune des deux écoles destinées à cet effet ne convenait d'un point de vue moral aux exigences de son rang[27]. Dans les cercles aristocratiques de l'époque, ces « exercices du corps » – danse, escrime, équitation – étaient considérés comme utiles pour le « commerce du monde »[28] et il était donc évident que Louis de Cobenzl devait être formé ainsi.

Le jeune comte était arrivé le 1er juin 1765 en classe de poésie. Deux mois plus tard, il réussissait, malgré quelque nervosité, les examens avec succès[29]. Après avoir passé les grandes vacances à Bruxelles[30], Louis commença début octobre 1766 le cours de rhétorique au collège d'Harcourt. Le jeune homme était très motivé[31], et cela s'avéra nécessaire puisque, selon Louis comme selon son gouverneur, le travail scolaire était colossal (« on me surcharge d'ouvrage »)[32]. En même temps, sa motivation permettait au brillant garçon – qui venait d'avoir douze ans – d'obtenir d'excellents résultats et de contenter ainsi son professeur, son gouverneur et son père[33]. À la fin de l'année scolaire,

....

22 Ces cours étaient destinés avant tout à apprendre au jeune comte à marcher droit (AGR, SEG, 1176, fol. 313-314 : Mezguer (le mentor de l'époque de Louis) à Cobenzl, 8 décembre 1767 : « Le maître à danse lui est très nécessaire, car depuis qu'il est de retour ici [à Strasbourg], il marche voûté comme un homme de 90 ans, et je ne puis point assez répéter à Mr le comte de vouloir marcher droit »).

23 AGR, SEG, 1094, fol. 126-127 : Louis à Cobenzl, 13 juin 1765 : « Voici la distribution de mes occupations » ; *ibid.*, 1167, fol. 90-95 : La Live à Cobenzl, 6 janvier 1765 : « Il vient du dehors de très bons maîtres en tous genres, comme maître de musique, de danse, de mathématique, de dessein, d'armes etc., avec lesquels le précepteur prend les arrangements qu'il juge convenables. »

24 AGR, SEG, 1094, fol. 128-129 ; Louis à Cobenzl, 21 juin 1765 : « Je suis charmé que l'ordre de mes études vous plaise. »

25 Louis avait également reçu des cours d'escrime à Bruxelles (AGR, SEG, 2642, fol. 111v, janvier 1765).

26 AGR, SEG, 1094, fol. 134-135 : Louis à Cobenzl, 4 juillet 1765 ; *ibid.*, 1200, fol. 190 : Quéva à Cobenzl, 29 novembre 1765, et fol. 192 : Cobenzl à Quéva, 2 décembre 1765. Début décembre, les cours de mathématiques (et plus particulièrement de géométrie) furent arrêtés parce que Louis n'avait pas assez de temps pour s'y appliquer. Le ministre demanda au gouverneur de reprendre ces cours lorsque Louis commencerait à étudier la philosophie.

27 AGR, SEG, 1167, fol. 90-95 : La Live à Cobenzl, 6 janvier 1765 : « [I]l y règne en général un esprit de dissipation dont le précepteur le plus vigilant et le plus zélé aurait beaucoup de peine à empêcher les effets. » Voir aussi : *Atlas de la Révolution française [...]*, *op. cit.*, p. 46-47. En février 1766, Louis commença quand même à faire de l'équitation (AGR, SEG, 1094, fol. 180-181 : Louis à Cobenzl, 21 février 1766).

28 Voir Dominique Julia, *in* Introduction au chap. 3 : « Les pensionnats »,, *in* Dominique Julia, Huguette Bertrand, Serge Bonin et Alexandra Laclau (dir.), *Atlas de la Révolution française*, Paris, EHESS, 1987, p. 46-47.

29 AGR, SEG, 1094, fol. 138-139 : Louis à Cobenzl, s.d. [fin juillet/début août 1765].

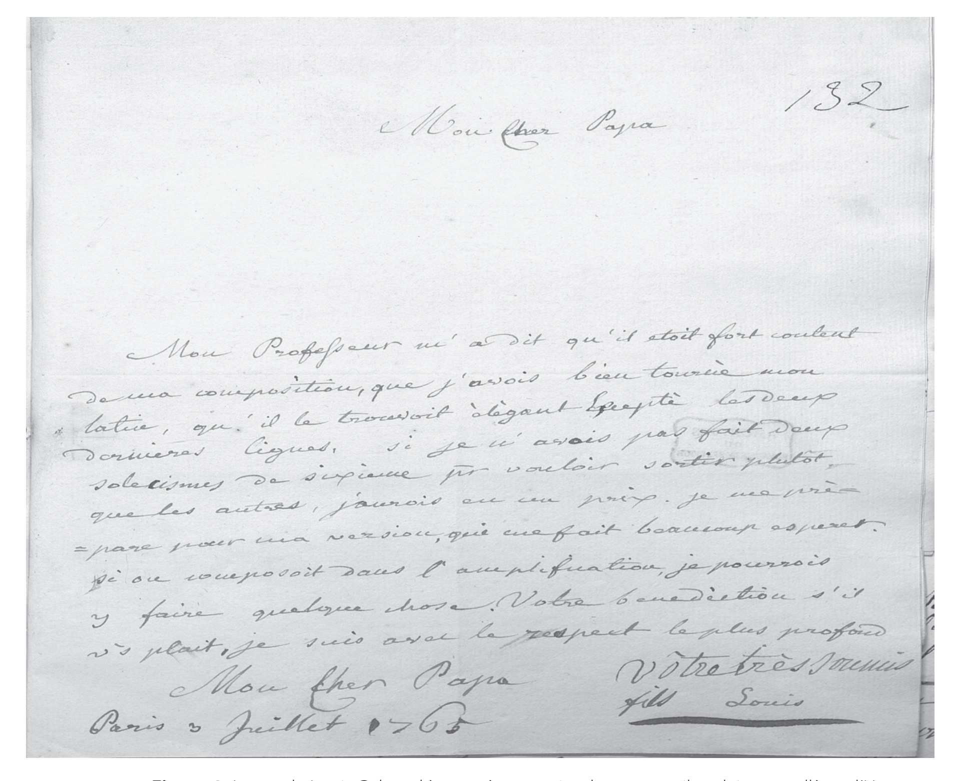
30 AGR, SEG, 1094, fol. 140-141 : Louis à Cobenzl, 7 août 1765.

31 AGR, SEG, 1094, fol. 144-145 : Louis à Cobenzl, 6 octobre 1765.

32 AGR, SEG, 1094, fol. 148-149 (14 octobre 1765), 150-151 (2 novembre 1765), 182-183 (18 mars 1766) et 192-193 (16 mai 1766) ; *ibid.*, 1200, fol. 188-189 : Quéva à Cobenzl, 9 novembre 1765 : « [L]es enfants sont harassés de travail. »

33 AGR, SEG, 1094, Louis à Cobenzl : fol. 152-153 (12 novembre 1765), 154-155 (16 décembre 1765), 188-189 (26 avril 1766), 196-197 (12 juin 1766) ; *ibid.*, 1200, Quéva à Cobenzl : fol. 219-220 (13 mars 1766) et 231-232 (11 juin 1766).

Louis lisait sans difficulté les œuvres d'Horace, de Tacite et de Tite Live et réussissait de manière brillante les compositions imposées[34]. Il obtint donc sans problème l'*accessit* pour la classe de rhétorique[35].


132

Mon cher Papa

Mon Professeur m'a dit qu'il etoit fort content
de ma composition, que j'avois bien tourné mon
latin, qu'il le trouvoit élégant Excepté les deux
dernieres lignes, si je n'avois pas fait deux
solecismes de sixieme pr vouloir sortir plutôt,
que les autres, j'aurois eu un prix. je me pré=
=pare pour ma version, qui me fait beaucoup esperer.
si on composoit dans l'amplification, je pourrois
y faire quelque chose. Votre benediction s'il
vs plait, je suis avec le respect le plus profond

Mon cher Papa

Vôtre très soumis
fils Louis

Paris 3 Juillet 1765

Figure 8. Lettre de Louis Cobenzl à son père au sujet de son travail scolaire au collège d'Harcourt (Paris, 3 juillet 1765), Bruxelles, Archives générales du Royaume de Belgique, fonds de la Secrétairerie d'État et de Guerre, nº 1094, fol. 132. © AGR.

[34] AGR, SEG, 1200, fol. 231-232 : Quéva à Cobenzl, 11 juin 1766 : « Son Professeur est très content de lui. Ses devoirs sont travaillés avec Esprit et Jugement. »

[35] AGR, SEG, 1094, fol. 200-201 : Louis à Cobenzl, 5 juillet 1766 ; *ibid.*, 1200, fol. 233-234 : Quéva à Cobenzl, 13 juillet 1766.

« Je suis enchanté du dessein qu'a formé mon cher Papa de m'envoyer à Vienne »[36]

Malgré son plan initial, le comte de Cobenzl changea le parcours de son fils aîné à la fin du printemps de 1766[37]. Après sa rhétorique, Louis fut, en effet, envoyé à Vienne pour y étudier la philosophie et le droit[38]. Le ministre voulait ainsi créer l'occasion pour le jeune comte de se familiariser avec la langue allemande[39] – langue absolument nécessaire dans les cercles autrichiens – et de rencontrer ses « Illustres Maîtres » ainsi que sa famille[40].

Avant d'envoyer Louis dans la capitale autrichienne, le ministre confia toutefois encore son brillant fils aux mains délicates du professeur Jean-Daniel Schoepflin (1694-1771), une ancienne connaissance, fortement appréciée par la famille impériale et qui dirigeait une école de diplomates à Strasbourg[41]. Pendant quelques mois, ce savant de grand renom[42] devait lui donner des cours supplémentaires d'éloquence latine et l'initier à l'étude de l'histoire[43]. C'étaient les cours propédeutiques que le professeur Schoepflin enseignait depuis 1720 à la petite Université protestante de Strasbourg[44].

Si Vienne restait à ce moment-là le but ultime du trajet éducatif de Louis Cobenzl (« mais alors je dois l'envoyer à Vienne afin qu'il apprenne l'Allemand à fond »)[45] , son père changea de nouveau d'avis après quelques mois. Ce changement était entièrement

---

36 AGR, SEG, 1094, fol. 190-191 : Louis à Cobenzl, 6 mai 1766 et fol. 196-197, 12 juin 1766.

37 AGR, SEG, 1200, Queva à Cobenzl : fol. 219-220 (13 mars 1766) et 221-222, 17 mai 1766.

38 AGR, SEG, 1093, fol. 490 : Guy Cobenzl à Cobenzl, 21 juin 1766 : « Mon fils m'a marqué que votre aîné passerait bientôt au collège à Vienne. »

39 Voir aussi : AGR, SEG, 1095, fol. 433-434 : Philippe Cobenzl à Cobenzl, 9 janvier 1768.

40 AGR, SEG, 1246, fol. 168 : Cobenzl à De Weiss, 5 avril 1765 ; *ibid*., 1094, fol. 190-191 : Louis à Cobenzl, 6 mai 1766 ; *ibid*., 1221, fol. 191-191v : Cobenzl à Schoepflin, 10 juin 1766.

41 AGR, SEG, 1221, fol. 184 : Cobenzl à Schoepflin, 17 octobre 1760 : « Je suis enchanté d'avoir une occasion à pouvoir me rappeler à votre souvenir, et vous renouveler les assurances de cette parfaite estime et amitié que je vous ai vouée il y a trente ans » ; *ibid*., fol. 225-226 : Schoepflin à Cobenzl, 7 juillet 1767 (voir, pour l'édition de cette lettre : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz*, Stuttgart, Thorbecke, 2002, p. 507-508). Les deux hommes se sont rencontrés pour la première fois en 1731 à l'Université de Leiden. Cobenzl y étudiait et Schoepflin y donnait une conférence. À la demande de Charles VI, le jeune Cobenzl offrit en 1739 la place de bibliothécaire impérial au professeur Schoepflin. En 1747, on lui offrit deux fois le poste de précepteur de l'archiduc Joseph. Plus tard, la cour impériale essaya encore plusieurs fois d'attirer le savant (Piet Lenders, *op. cit.* ; Jürgen Voss, *Jean-Daniel Schoepflin (1694-1771) : un Alsacien de l'Europe des Lumières*, *op. cit*., p. 55, 78-79, 87, 113, 141).

42 Schoepflin était considéré par ses contemporains comme un érudit exceptionnel, un grand historien et un orateur talentueux, ayant un « extérieur avantageux » et un savoir-vivre déclaré (Jürgen Voss, *Jean-Daniel Schoepflin, op. cit.*, p. 88-89).

43 AGR, SEG, 1221, fol. 191-191v, 198-198v, 204, 207 : Cobenzl à Schoepflin, 10 juin, 21 août, 9 et 28 octobre 1766 : « Mon désir est qu'il se fortifie dans la bonne latinité et qu'il prenne les principes de l'Histoire » ; *ibid*., fol. 195-197 : Schoepflin à Cobenzl, 14 août 1766 : « Les Humanités, Belles Lettres et l'Histoire sont les parties nécessaires qu'il faut absolument à son âge, et il ne faut pas passer légèrement sur ces parties, comme l'on fait communément », et fol. 205-206, 18 octobre 1766. Voir aussi Jürgen Voss, *Jean-Daniel Schoepflin, op. cit*., p. 90-92.

44 À côté de l'université luthérienne, il existait encore une université catholique à Strasbourg (Jürgen Voss, *Jean-Daniel Schoepflin, op. cit.*, p. 104-108, 111-112, 120-121, 126, 170).

45 AGR, SEG, 1221, fol. 191-191v, 198-198v, 204, 207 : Cobenzl à Schoepflin, 10 juin, 21 août, 9 et 28 octobre 1766.

dû à la confiance que le ministre avait en ce professeur septuagénaire (« je vous l'abandonne avec une parfaite confiance »)[46] : confiance en la qualité supérieure de son enseignement (« je suis sûr qu'il profitera plus de vous dans un quart d'heure que de qui que ce soit dans le meilleur collège »)[47] ; confiance en sa perspicacité pédagogique par rapport à son fils (« De grâce, ne le remettez pas dans un collège. Ce serait un malheur pour lui ») ; et confiance, finalement, en son jugement pour ce qui était des possibilités d'apprentissage d'un allemand parfait – sans un soupçon d'accent[48] – à Strasbourg. Puisque Schoepflin pouvait préparer Louis intégralement à sa carrière future au service de l'empereur et de l'impératrice[49], il n'y avait plus de raison pour le ministre d'envoyer son fils à Vienne[50].

« C'est une jeune plante que nous cultiverons »[51]

L'école des diplomates de Schoepflin – un cas unique dans le Vieux Monde – ne connaît pas de date formelle de création. Elle est née graduellement des cours d'Histoire que ce grand érudit donnait depuis 1720 à l'Université de Strasbourg et qu'il enseignait également de manière privée. De jeunes nobles de toutes les régions de l'Europe venaient suivre ses cours. Pendant le deuxième quart du XVIIIe siècle, l'Autriche était, par exemple, représentée par des rejetons de grandes familles aristocratiques telles que les Harrach, les Königsegg, Zinzendorf, Bartenstein et Trauttmansdorff[52]. En 1752-1755, le professeur décidait de ne plus donner que ses cours privés et de répondre ainsi à la demande croissante de formation historique chez les futurs diplomates[53].

Sous le professeur Schoepflin, l'Instituto historico-politicum proposait des matières telles que l'histoire, la diplomatie et le droit. Le contenu du programme ne semble

46 AGR, SEG, 1221, fol. 204 et 207 : Cobenzl à Schoepflin, 9 et 28 octobre 1766 : « Je suis sûr qu'il ne saurait être entre des meilleurs mains. »

47 AGR, SEG, 1221, fol. 210 : Cobenzl à Schoepflin, 19 novembre 1766 : « Je ne puis vous exprimer combien je sens le bonheur de savoir mon fils entre vos mains. »

48 AGR, SEG, 1221, fol. 211-212 : Schoepflin à Cobenzl, 9 décembre 1766 : « À l'égard de la langue allemande, nous avons d'habiles gens qui savent bien parler et écrire, que nous pouvons donner pour maîtres au jeune comte. »

49 AGR, SEG, 1094, Louis à Cobenzl : fol. 252-253 (14 juillet 1767) et 292-293 (28 juin 1768) ; *ibid.*, 1221, fol. 211-212 : Schoepflin à Cobenzl, 9 décembre 1766 : « Nous avons ici des gens capables à le former en son temps dans la bonne philosophie et dans le Droit civil, public, féodal et canonique. »

50 AGR, SEG, 1221, fol. 210 et 213 : Cobenzl à Schoepflin, 19 novembre et 15 décembre 1766 : « Si vous pouvez lui faire apprendre l'Allemand à fond à Strasbourg, je suis trop heureux de lui faire faire toutes ses études sous vos yeux » ; *ibid.*, 1094, fol. 228-229 : Louis à Cobenzl, 4 janvier 1767 :« [D]'autant plus que vous ne contés pas m'envoyer à Vienne. »

51 AGR, SEG, 1221, fol. 205-206 : Schoepflin à Cobenzl, 18 octobre 1766.

52 Jürgen VOSS, *Jean-Daniel Schoepflin, op. cit.*, p. 137-138, 148.

53 *Ibid.*, p. 110, 133, 137-138, 143-150. Par rapport à Louis Cobenzl, le professeur Schoepflin dira explicitement qu'il fera tout ce qui est possible « pour former un sujet qui puisse […] occuper une place supérieure dans une Cour que l'Europe respecte » (AGR, *SEG*, 1221, fol. 220-221 : Schoepflin à Cobenzl, 12 mars 1767. Voir aussi : Jürgen VOSS, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit.*, p. 497-498). Jürgen VOSS, *Jean-Daniel Schoepflin*, *op. cit.*, p. 150-151, 157, 170. Entre 1760 et 1789, l'école comptait en permanence 50 à 60 étudiants venant de tous les coins de l'Europe.

toutefois pas avoir été formalisé totalement. Il s'agissait plutôt de cycles dont le thème était choisi librement par le savant et auxquels les étudiants s'inscrivaient aussi librement. Dans le cadre des cours d'histoire, un cycle d'histoire universelle alternait par exemple avec des cycles d'histoire de l'Empire, d'histoire des grandes maisons d'Allemagne, d'histoire des familles souveraines de l'Europe et d'histoire des États européens. En diplomatie, il y avait des cycles tels que l'histoire de la Paix de Westphalie (1648) et l'histoire des traités de paix (1435-1748). Et en droit, le droit naturel, le droit des gens, le droit public, canonique et féodal passaient la revue. Certains cycles étaient donnés à l'université, les autres à l'Europäische Staatsschule, sous le toit même du professeur Schoepflin[54].

La correspondance de Charles de Cobenzl avec son fils aîné, avec ses gouverneurs et ses mentors successifs ainsi qu'avec le professeur Schoepflin lui-même montre que le jeune comte recevait un programme particulier[55]. En plus d'une formation plutôt propédeutique comprenant l'éloquence latine, les belles-lettres, les mathématiques[56] et l'histoire de l'Antiquité et du Moyen Âge[57] – appelée également « Répétitions générales »[58] –, la plupart des cycles mentionnés plus haut de cours d'histoire et de diplomatie furent parcourus entre octobre 1766 et octobre 1769[59]. Louis combinait cet enseignement avec des cours de philosophie (logique, physique), de mathématiques, d'astronomie, d'archéologie, d'antiquité, de latin[60], de droit naturel (« la véritable philosophie »), de droit public et de droit des gens. Le couronnement de tout ce travail éducatif devait être le cours triennal de droit, à partir du mois de novembre 1769[61]. Après avoir reçu cette formation-là, Louis pouvait quitter l'école des diplomates « bien

54 Jürgen Voss, *Jean-Daniel Schoepflin*, *op. cit.*, p. 135-137, 144-170.

55 Voir entre autres : AGR, SEG, 1094, fol. 212-215, 218-219 : Louis à Cobenzl, 21 octobre et 3 novembre 1766 : « J'ai l'honneur de vous envoyer le tableau de mes Études que j'ai arrangé avec Monsieur Schoepfling » ; *ibid.*, fol. 300-301, 28 novembre 1768 ; *ibid.*, fol. 329-330, 16 novembre 1769 ; *ibid.*, 1176, fol. 369-370 : Metzguer [le mentor de Louis] à Cobenzl, 7 décembre 1768 ; *ibid.*, 1221, fol. 276-277 : Schoepflin à Cobenzl, 3 mars 1769 : « Votre Excellence me fera parvenir sa décision sur ce plan, que nous changerons à sa volonté. » Voir Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin Wissenschaftliche*, *op. cit.*, p. 575-576.

56 AGR, SEG, 1221, fol. 217-218 : Schoepflin à Cobenzl, 27 janvier 1767 : « Les principes de Mathématique que le jeune comte a porté ici étaient mal avisés. Nous étions obligé de les effacer, pour en substituer de meilleurs » ; *ibid.*, fol. 219 : Cobenzl à Schoepflin, 4 février 1767.

57 AGR, SEG, 1200, fol. 255-256 : Quéva à Cobenzl, 3 mars 1767 ; *ibid.*, 1221, fol. 217-218 : Schoepflin à Cobenzl, 27 janvier 1767. Voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin, Wissenschaftliche*, *op. cit.*, p. 490-491.

58 AGR, SEG, 1221, fol. 220-221 : Schoepflin à Cobenzl, 12 mars 1767. Voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz*, *op. cit.*, p. 497-498.

59 AGR, SEG, 1221, fol. 286-287 : Schoepflin à un correspondant inconnu, 4 mai 1769. Voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit.*, p. 586.

60 AGR, SEG, 1094, fol. 284-285 : Louis à Cobenzl, 14 avril 1768 : « [U]n maître de latin, avec lequel j'explique Tacite, *De moribus Germanorum* » ; *ibid.*, 1176, fol. 343-344 : Mezguer à Cobenzl, 15 avril 1768.

61 AGR, SEG, 1221, Schoepflin à Cobenzl : fol. 276-277, 280-281, 282-283 (3, 9, 25 mars 1769, 12 avril 1769) (voir aussi : *Jürgen Voss, Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit.*, p. 575-576, 579, 582).

meublé de connaissances avec lesquelles il doit paraitre sur le théâtre du grand monde, qui attend de lui, de sa naissance et de ses talents des actions brillantes »[62].

Avec un programme pareil, les jours de Louis étaient bien remplis[63]. À ses dires, ils passaient aussi à grande vitesse[64]. En plus des cours proprement dits – suivis du lundi au samedi chez Schoepflin ou chez l'un de ses collaborateurs –, Louis avait encore des heures de répétition (avec des répétiteurs choisis par l'érudit « omniscient »)[65]. Puis il y avait les moments d'étude dans l'immense bibliothèque et dans le cabinet (d'antiquités) richement fourni du savant[66]. Les « exercices du corps » et les « arts d'agrément » ne manquaient pas non plus dans la formation du jeune Cobenzl. Pendant sa journée, il apprenait par exemple la musique et la danse, et après les cours, il trouvait du temps pour l'escrime et l'équitation[67]. Pendant ses heures libres, Louis devait évidemment étudier les matières qu'il avait vues pendant la journée. Et comme si son programme n'était pas encore assez chargé, il s'appliquait aussi à l'étude de la géographie et de l'architecture avec son mentor. Pour finir, Louis de Cobenzl apprenait encore l'allemand – « cette langue qui lui est si nécessaire » – avec un professeur particulier.

Malgré ce programme impressionnant, il y avait encore un peu de temps pour les loisirs. Avant de souper, Louis faisait par exemple une promenade avec son mentor[68]. Il lisait des livres ou des journaux[69] et écrivait des lettres à son père, à sa mère, à sa sœur aînée et à quelques amis qui avaient déjà quitté l'école des diplomates[70]. Une fois par semaine ou par mois, le jeune comte assistait le soir – toujours accompagné d'un

---

62 AGR, SEG, 1221, fol. 300-301 : Schoepflin à Cobenzl, 16 janvier 1770. Voir aussi : Jürgen VOSS, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit.*, p. 611. Sur la formation de Louis : Jürgen VOSS, *Jean-Daniel Schoepflin (1694-1771) : un Alsacien de l'Europe des Lumières*, *op. cit.*, p. 152-154.

63 AGR, SEG, 1094, fol. 254-255, 264-265, 300-301 : Louis à Cobenzl, 19 juillet 1767 : « J'ai beaucoup d'occupation qui m'oblige quelquefois à me lever dès quatre heures du matin », 16 novembre 1767 et 28 novembre 1768 ; *ibid.*, 1176, fol. 313-314 : Mezguer à Cobenzl, 8 décembre 1767 : « Pour le présent, M. le comte [...] n'a pas le temps de s'ennuyer un moment. Il a toutes les heures de la journée remplies. Et tout est réglé comme un papier de musique » ; *ibid.*, fol. 367-368 : 27 novembre 1768 ; *ibid.*, 1224, fol. 70 : Silfwerstolpe [le nouveau mentor de Louis] à Cobenzl, 10 avril 1769.

64 AGR, SEG, 1094, fol. 266-267 : Louis à Cobenzl, début décembre 1767 : « [M]es heures de travail et de loisir se succèdent si bien, que le temps passe sans que je m'en aperçois » ; *ibid.*, fol. 274-275, 24 janvier 1768.

65 AGR, SEG, 1221, fol. 208-209 : Schoepflin à Cobenzl, 6 novembre 1766.

66 AGR, SEG, 1094, fol. 218-219 : Louis à Cobenzl, 3 novembre 1766 : « Je trouve tant de belle matière à m'occuper dans la bibliothèque de monsieur Schoepflin qu'une heure par jour ne me suffit pas, et que les jours que mon maître de danse ne vient pas, j'y reste deux heures » ; *ibid.*, 1221, fol. 211-212, 213 : Schoepflin à Cobenzl, 9 décembre 1766, et Cobenzl à Schoepflin, 15 décembre 1766 ; *ibid.*, 1180, fol. 557 : Patrice-François de Neny [chef-président du Conseil privé] à Cobenzl, 6 août 1767 : « Sa bibliothèque est véritablement magnifique et il a rassemblé une multitude d'antiquités intéressantes. »

67 Jürgen VOSS, *Jean-Daniel Schoepflin (1694-1771): un Alsacien de l'Europe des Lumières*, *op. cit.*, p. 154. AGR, SEG, 1176, fol. 313-314 : Mezguer à Cobenzl, 8 décembre 1767 ; *ibid.*, 1224, fol. 70 : Silfwerstolpe à Cobenzl, 10 avril 1769 : « Comme non seulement moi, mais encore plusieurs personnes du goût trouvent qu'il manque à Mr le comte des grâces pour la présentation, je pense qu'un bon maître de danse lui sera pour cet effet fort util [*sic*] » ; *ibid.*, fol. 71-72 et 73, 19 et 24 avril 1769. Louis joue du violon et suit des cours d'escrime. On ne sait rien de Silfwerstolpe.

68 AGR, SEG, 1200, fol. 264-265 : Quéva à Cobenzl, 28 avril 1767.

69 AGR, SEG, 1094, fol. 284-285 : Louis à Cobenzl, 14 avril 1768.

70 AGR, SEG, 1094, fol. 280-281 : Louis à Cobenzl, 22 février 1768.

adulte – à une comédie, un spectacle ou un concert[71]. Si ses études le permettaient, Louis allait également dîner ou souper chez des notables locaux ou chez des aristocrates qui passaient par Strasbourg (« Nous avons rendu des visites aux personnes les plus distinguées des deux sexes de cette ville »). Parfois, il passait même quelques jours à la campagne en compagnie de l'évêque du lieu, le prince-cardinal Constantin de Rohan-Guéménée[72]. Rédiger des lettres, sortir et visiter « des personnes de la plus haute volée »[73] avait évidemment un but récréatif, mais cela servait également la formation du jeune aristocrate[74].

		Lundi	Mardi	Mecredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
Matinée	Geometrie	9—10.	9—10.	9—10.	9—10.	9—10.	9—10.
	Eloquence latine	10—11.	.....	10—11.	....	10—11.	
	Maitre de Musique	.....	10—11.	.....	10—11.	.....	10—11.
	Histoire des Etats de L'Empire chez M. Schoepflin	11—12.	.....	11—12.	.....	11—12.	
	Histoire universelle chez M. Koch	.....	11—12	.....	11—12.	.....	11—12.
apres midi	frequenter la Biblioth. de M. Schoepflin pour voir les livres qu'on allegue	2—3.	2—3.	2—3.	2—3.	2—3.	2—3.
	Maitre à danser	3—4.	——	3—4	——	3—4	——
	Repetition d'histoire chez M. Koch	4—5.	4—5.	4—5.	——	4—5.	4—5.
	Eloquence latine	——	5—6.	——	5—6.	——	5—6.

Figure 9. Programme de Louis Cobenzl chez le professeur Schoepflin, octobre 1766, Bruxelles. Archives générales du Royaume de Belgique, fonds de la Secrétairerie d'État et de Guerre, nº 1094, fol. 214. © AGR.

[71] AGR, SEG, 1094, fol. 224-225, 242-243, 248-249 : Louis à Cobenzl, 8 décembre 1766, 29 mars 1767 et 31 mai 1767 ; *ibid*., 1200, fol. 266-267 : Quéva à Cobenzl, 22 mai 1767 ; *ibid*., 1224, fol. 70 : Silfwerstolpe à Cobenzl, 10 avril 1769.

[72] AGR, SEG, 1094, fol. 250-251, 286-287 : Louis à Cobenzl, 30 juin 1767 et 22 mai 1768.

[73] AGR, SEG, 1224, fol. 70 : Silfwerstolpe à Cobenzl, 10 avril 1769.

[74] AGR, SEG, 1176, fol. 305-306 : Cobenzl à Mezguer, 10 novembre 1767. Cobenzl demande à Mezguer « d'être attentif à ce qu'il écrive proprement et que ses lettres soient un peu détaillées, afin qu'il s'accoutume à écrire des lettres comme il faut ».

Le professeur Schoepflin avait une attention particulière pour le fils du ministre. Quand Louis arrivait à Strasbourg, il le prenait littéralement par la main[75]. Ensuite, il se préoccupait constamment du bien-être de son « aimable » élève[76]. À plusieurs reprises, le savant exprima aussi son appréciation positive du garçon à ses parents[77]. Dans l'autre sens, le jeune comte admirait énormément son professeur[78]. Il était aux anges de l'accueil qu'il recevait à Strasbourg et répondait par des marques claires d'amitié, de confiance et d'estime au traitement paternel du « respectable vieillard »[79]. Louis se pliait donc sans rechigner aux désirs du savant et essayait constamment de répondre exactement à ses attentes. Ainsi Schoepflin pouvait-il avoir la plus parfaite confiance dans l'issue heureuse de leur aventure pédagogique (« Il parait que tout concourt pour réussir dans nos projets »)[80].

La relation excellente entre les deux protagonistes, le bagage académique exceptionnel du savant et sa méthode spécifique[81], combinés avec l'intelligence, l'application et la curiosité du jeune comte[82] menaient à des résultats remarquables. En ce qui concerne la méthode de Schoepflin, il est par exemple à remarquer que la plupart de ses cours n'étaient suivis que par quelques étudiants à la fois ou qu'ils étaient donnés « en particulier et tête à tête »[83]. Les jeunes aristocrates étaient, en outre, constamment poussés à faire des recherches dans la bibliothèque du savant « pour voir les livres qu'on allègue »[84]. En compagnie de leurs répétiteurs, ils assimilaient les matières qu'ils avaient vues. Chaque semaine, le professeur les examinait oralement en présence de leurs compagnons. Et à des moments précis – comme la fin d'un cycle –, des examens généraux ou « répétitions » avaient lieu. Tout visait donc à l'activation des étudiants

75 AGR, SEG, 1200, fol. 237-238 : Quéva à Cobenzl, 18 octobre 1766 : « Mr. Schoepflin le conduit par la main comme son petit Benjamin. »

76 AGR, SEG, 1176, fol. 307-308, 311-312, 325-326 : Mezguer à Cobenzl, 13 novembre 1767 : « Il a des attentions uniques pour lui, comme il le mérite », 1er décembre 1767 : « Il a toutes les attentions imaginables pour lui », et 19 janvier 1768 : « Il se prête en tout et partout pour son bien et pour son avantage. »

77 AGR, SEG, 1221, fol. 208-209, 211-212 : Schoepflin à Cobenzl, 6 novembre et 9 décembre 1766 : « [U]n si digne fils, qui fournira une des plus belles carrières. »

78 AGR, SEG, 1094, fol. 266-267 : Louis à Cobenzl, début décembre 1767 : « Plus je connais ce grand homme, plus je l'admire. »

79 AGR, SEG, 1094, fol. 252-253 : Louis à Cobenzl, 14 juillet 1767.

80 AGR, SEG, 1221, fol. 205-209 : Schoepflin à Cobenzl, et Cobenzl à Schoepflin, 18 et 28 octobre, 6 et 19 novembre 1766 : « [J]e me flatte d'une belle et bonne réussite, qui conduira peu à peu le jeune comte au rang dans lequel il doit briller et brillera en son temps. Je partage d'avance avec vous, Monsieur, le plaisir et la satisfaction qui en résultera. »

81 AGR, SEG, 1180, fol. 557 : P. F. de Neny à Cobenzl, 6 août 1767 : « J'ai aperçu par la répétition de M. votre fils, que la méthode de son illustre professeur est excellente » ; *ibid.*, 1176, fol. 332-335 et 343-344 : Mezguer à Cobenzl, 6 mars 1768 et 15 avril 1768 ; *ibid.*, 1221, fol. 248-250 : Cobenzl à Schoepflin, 6 mars 1768.

82 AGR, SEG, 1221, fol. 205-206 : Schoepflin à Cobenzl, 18 octobre 1766 : « Le génie et le désir d'apprendre qui se manifestent en lui, nous promettent un heureux succès » ; *ibid.*, 1200, fol. 246-248 : Quéva à Cobenzl, 3 janvier 1767 : « Je supplie Votre Excellence de lui défendre l'étude après le souper, le zèle qu'il a d'acquérir des connaissances est extrême » ; *ibid.*, fol. 249-250 : 24 janvier 1767.

83 AGR, SEG, 1200, fol. 241-242 : Quéva à Cobenzl, 9 novembre 1766.

84 AGR, SEG, 1094, fol. 212-215 : Louis à Cobenzl, 21 octobre 1766 ; *ibid.*, 1221, fol. 201-202, 211-212 : Schoepflin à Cobenzl, 28 août et 9 décembre 1766 : « Lui ayant donné pour maxime, de ne rien admettre dans l'Histoire qui ne soit vérifié par un auteur accrédité, il courre dix fois par jour de l'Auditoire à la Bibliothèque, pour y chercher les auteurs » ; *ibid.*, 1200, fol. 251-252 : Quéva à Cobenzl, 5 février 1767.

et à la stimulation de l'émulation entre eux[85]. Cette approche portait clairement ses fruits chez l'élève « génial » qu'était Louis[86]. En quelques années de temps, il devint en effet le meilleur élève de toute l'école des diplomates[87].

Lors des vacances annuelles à Bruxelles, le ministre pouvait voir les progrès incroyables que faisait son aîné chez Schoepflin[88]. Si la confiance énorme qu'avait le ministre dans les talents pédagogiques du vieux (mais vif) savant était ainsi confirmée[89], Cobenzl n'appréciait pas le peu de progrès que Louis faisait en allemand. En janvier 1767, tout semblait encore bien aller, mais quelques mois plus tard, Antoine Quéva informait le ministre du fait que son fils était « nonchalant » en ce qui concernait l'apprentissage de l'allemand[90]. Vers la fin de l'année, le successeur de Quéva affirmait même que le jeune comte montrait de la mauvaise volonté à ce sujet (« M. le comte témoigne […] une certaine répugnance pour cette langue »)[91], tandis que Louis assurait à son père au même moment[92] qu'il s'appliquait bel et bien à apprendre sa langue « maternelle »[93]. Cela appela une première intervention du ministre. Non seulement il admonesta son fils, mais il engagea également un domestique germanophone qui ne parlait pas un mot de français[94]. De prime abord, cette intervention sembla avoir des conséquences positives[95], mais, à la fin de l'année 1768, le mentor de Louis faisait de nouveau savoir que le jeune comte – malgré son élévation au rang de chambellan[96] – n'était plus sur la bonne voie. À partir du 19 novembre 1768, Louis rédigeait bien ses lettres à son père en allemand, mais il refusait carrément de parler sa langue maternelle et de lire

---

85 AGR, SEG, 1094, fol. 268-269 : Louis à Cobenzl, 17 décembre 1767 : « [D]ans mes autres collèges nous sommes deux, trois et quatre. Monsieur Schoepflin préfère ce moyen par ce que cela entretient l'émulation. Il nous examine tous les huit jours, chacun en particulier, mais en présence de tous les jeunes gens presque qui vont à son collège » ; *ibid*., fol. 329-330, 16 novembre 1769 (voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin, Wissenschaftliche*, *op. cit*., p. 514, 543, 549 : « Les examens hebdomadaires que je ne discontinue jamais, le tiennent en haleine », et 569) ; AGR, SEG, 1221, fol. 255 : Cobenzl à Schoepflin, 17 mai 1768.

86 AGR, SEG, 1221, fol. 211-212, 248-249 : Schoepflin à Cobenzl, 9 décembre 1766 et 25 février 1768 (voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit*., p. 542-543) ; *ibid*., 1200, fol. 264-265 : Quéva à Cobenzl, 28 avril 1767 : « Votre Excellence verra avec plaisir combien ce jeune homme pense au-dessus de son âge. »

87 *Ibid*., fol. 268-269, 284-285, 295-296 : Schoepflin à Cobenzl, 7 janvier, 17 avril et 30 août 1769 (voir aussi Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit*., p. 568-569, 583, 594) : « Je l'anime toujours à continuer de soutenir sa réputation qu'il s'est acquise et la primatie sur tous les Elèves contemporains ; Il soutient toujours son rang de doyen de toute notre jeunesse brillante. »).

88 *Ibid*., fol. 219 : Cobenzl à Schoepflin, 4 février 1767 : « Les examens fréquents que vous faites subir à mon fils sont de la plus grande utilité. Et lorsque j'aurai le plaisir de vous voir ici, il en subira un général. Le désir de bien faire lui servira d'aiguillon pour toute l'année. »

89 *Ibid*., fol. 250 : Cobenzl à Schoepflin, 6 mars 1768 : « S'il réussit comme vous me le faites espérer, je n'aurai l'obligation qu'à vous seul. »

90 AGR, SEG, 1200, fol. 249-250, 268-269 : Quéva à Cobenzl, 24 janvier, 29 mai 1767.

91 AGR, SEG, 1176, fol. 311-312, 315-316, 325-326 : Mezguer à Cobenzl, 1er et 19 décembre 1767, et 19 janvier 1768. On n'a pu trouver aucune information sur Mezguer.

92 AGR, SEG, 1094, fol. 270-271, 272-273 : Louis à Cobenzl, 24 décembre 1767 et 10 janvier 1768.

93 AGR, SEG, 1221, fol. 210 : Cobenzl à Schoepflin, 19 novembre 1766.

94 AGR, SEG, 1176, fol. 315-316, 325-326 : Mezguer à Cobenzl, 19 décembre 1767 et 19 janvier 1768.

95 AGR, SEG, 1094, fol. 282-283, 288-289 : Louis à Cobenzl, 4 mars et 7 juin 1768 : « Je me donne toutes les peines du monde pour apprendre l'Allemand » ; *ibid*., 1176, fol. 349-350 : Mezguer à Cobenzl, 26 mai 1768.

96 Haus-, Hof- und Staatsarchiv, Vienne (HHSTA), Belgique, DD A, Berichte, 21 juin 1768, 1er septembre 1768 et 26 septembre 1768 ; *ibid*., Weisungen, 14 septembre 1768.

des livres allemands[97]. À cette mauvaise nouvelle, le ministre réagit d'une part en admonestant de nouveau son fils, et d'autre part en rappelant au professeur Schoepflin sa responsabilité. Ce dernier décida alors de ne plus s'adresser à Louis qu'en allemand et obligea ainsi son disciple à parler sa langue maternelle[98]. Il est toutefois douteux que cet effort ait été longtemps poursuivi. Même si le jeune aristocrate autrichien affirmait en mars 1769 qu'il savait pourquoi il devait apprendre l'allemand (« *Ich weiss wie nötig mir die deutsche Sprache ist* »)[99], son père devait le menacer déjà six mois plus tard d'être envoyé dans une université allemande pour le pousser à « doubler » ses efforts et à faire des progrès acceptables (« *Ich will mich so stark legen dass Euer Gnaden werden nicht brauchen mich in eine Deutsche Universität zu schicken* »)[100]. Le professeur Schoepflin adhéra à ce plan (« Le jeune comte n'y parviendra que par ce moyen ») et prévint le ministre qu'ils seraient obligés de le mettre en œuvre si son but n'était pas atteint[101].

Ils ne durent toutefois jamais le faire. Un mois après cette menace d'un éventuel changement de cap dans le trajet pédagogique de son fils, le ministre décédait soudainement d'une pneumonie. Comme sa maison était criblée de dettes, le séjour de Louis à Strasbourg devenait de ce fait trop coûteux[102]. Il fut donc décidé d'envoyer le jeune comte de seize ans auprès de son cousin Philippe de Cobenzl à Vienne pour parfaire sa formation[103].

À l'Académie de Savoie ?

Nous ne savons pas quelle formation Louis reçut encore à Vienne du fait que la correspondance de son père s'arrête brusquement en janvier 1770. Probablement le futur diplomate fut-il inscrit à la Savoyische Ritterakademie, une institution semi-universitaire qui avait été créée en 1749 pour former de jeunes nobles au service de

97 AGR, SEG, 1176, fol. 381-382 : Mezguer à Cobenzl, 29 décembre 1768.

98 AGR, SEG, 1221, fol. 268 : Cobenzl à Schoepflin (en marge), 14 janvier 1769 ; *ibid.*, fol. 270-271 : Schoepflin à Cobenzl, 21 janvier 1769 (voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit.*, p. 571).

99 AGR, SEG, 1094, fol. 315-316 : Louis à Cobenzl, 22 mars 1769.

100 *Ibid.*, fol. 331-332, 333-334, 335-336 : Louis à Cobenzl, 5, 19 et 27 décembre 1769.

101 AGR, SEG, 1221, fol. 299 : Schoepflin à Cobenzl, 5 décembre 1769 : « Si après toutes ces mesures prises on ne parvient pas au but, on sera obligé de réaliser les menaces. » Voir aussi : Jürgen Voss, *Johann Daniel Schöpflin: Wissenschaftliche und diplomatische Korrespondenz, op. cit.*, p. 605.

102 Au début, le séjour de Louis à Strasbourg coûtait environ 500 livres par mois. Après quelque temps, ce montant s'élevait déjà à 637 livres et 10 sols (AGR, SEG, 1094, fol. 248-249 : Louis à Cobenzl, 31 mai 1767 ; *ibid.*, 1176, fol. 332-335 : Mezguer à Cobenzl, 6 mars 1768 (« État de la dépense ordinaire faite pour Monsieur le comte Louis de Cobenzl pendant le présent mois (de) février 1768 » et « État de la dépense extraordinaire faite pour Monsieur le comte Louis de Cobenzl pendant le présent mois (de) février 1768 » ; *ibid.*, 1176, fol. 371-372 : Mezguer à Cobenzl, 9 décembre 1768).

103 Alfred Von Arneth, *Graf Philipp Cobenzl und seine memoiren*, Vienne, C. Gerold's Sohn, 1885, p. 108-109, 112-113.

l'État[104]. Si une éventuelle inscription de Louis ne peut plus être retrouvée à cause de la perte de la plupart des archives de ce « collège de nobles », trois éléments militent en faveur de cette hypothèse. Premièrement, en juin 1766, le comte Charles de Cobenzl manifesta clairement l'envie d'envoyer son fils aîné au « collège à Vienne »[105]. Deuxièmement, à la mi-septembre 1769, François de Cobenzl, le frère benjamin de Louis, était effectivement arrivé à l'Académie de Savoye[106]. Troisièmement, son cousin Philippe, devenu responsable du destin de Louis, y reçut également sa formation. Enfin, le laps de temps entre le décès de son père et le début de sa propre carrière diplomatique put aussi permettre à Louis – le meilleur élève de l'école de Schoepflin – de suivre le cours de droit qui clôturait le parcours de l'Académie de Savoie. Quoi qu'il en soit, il est clair que ce brillant jeune homme paraissait en 1772 sur le « théâtre du grand monde » avec toutes les connaissances que l'on pouvait désirer.

Conclusion

Nous pouvons affirmer que Louis de Cobenzl, « l'illustre élève » formé pour suivre les traces de son père, reçut une éducation princière consistant en une combinaison d'enseignement formel au collège et de multiples cours privés. Cette formation était réservée à une toute petite élite d'enfants du XVIIIe siècle et procurait au jeune comte toutes les connaissances et toutes les aptitudes dont il pouvait avoir besoin pendant sa carrière diplomatique au service des Habsbourg d'Autriche[107].

Si l'agenda surchargé de son père[108] et la tradition dans ces milieux rendaient la mise en pension évidente, l'originalité de la formation de ce futur diplomate réside sans doute dans la stratégie éducative de son père, ambitieux ministre et diplomate lui-même. Conscient de l'excellence de son fils aîné, Charles de Cobenzl choisit, en effet, le meilleur de ce que l'Europe avait à lui offrir en matière de formation. Bien que l'enseignement informel ait été peu étudié jusqu'à présent, cette démarche était clairement peu commune au XVIIIe siècle.

[104] Helmut ENGELBRECHT, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erhziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, t. 3, *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Vienne, Österreichischer Bundesverlag, 1984, p. 180-186.

[105] AGR, SEG, 1093, fol. 490 : Guy Cobenzl à Cobenzl, 21 juin 1766 : « Mon fils m'a marqué que votre aîné passerait bientôt au collège à Vienne. »

[106] AGR, SEG, 1095, fol. 527-528 : Philippe Cobenzl à Cobenzl, 17 septembre 1769.

[107] Dominique JULIA, « Les stratégies éducatives », *op. cit.*, p. 177-178 et 206 ; Dominique JULIA, « L'enfance entre absolutisme et Lumières », *op. cit.*, p. 80. AGR, SEG, 1221, fol. 220-221 : Schoepflin à Cobenzl, 12 mars 1767.

[108] Voir aussi : Alfred VON ARNETH, *op. cit.*, p. 76-78 : « Depuis le moment de son lever jusqu'à celui de son coucher, il n'était jamais un moment oisif. »

L'éducation idéale d'un tsar. Catherine II, Frédéric-César de La Harpe et la bibliothèque d'étude d'Alexandre Ier

□ Irina ZAYTSEVA et Christophe PAILLARD

Fervente admiratrice de Voltaire, Diderot et Montesquieu, Catherine II conçut, dès le début de son règne, d'ambitieux projets de réformes destinées à moderniser la Russie, dont la plus emblématique est l'esquisse du Code législatif connu sous le nom de *Nakaz*[1]. Ses projets se heurtèrent cependant à l'opposition d'une puissante noblesse réactionnaire, qu'elle caressa dans le sens du poil mais qui se montra peu encline à se départir de ses privilèges.

Ayant compris que son pays d'adoption n'était pas disposé à entrer dans l'ère de la modernité, la grande Catherine reporta ses ambitions réformistes sur ses petits-fils, les grands-ducs Alexandre et Constantin Pavlovitch, dans l'espoir qu'ils pourraient un jour réaliser en Russie les idéaux des Lumières. Ce n'est pas sans raison qu'elle estimait son propre fils, Pavel Petrovitch, inapte à gouverner : fantasque et capricieux, en effet, il fut couronné en 1796 sous le nom de Paul Ier, mais fut assassiné, le 23 mars 1801, lors d'une conspiration de palais. Tout comme l'impératrice Élisabeth Petrovna avait retiré à Catherine l'éducation de Pavel, celle-ci retira à son fils l'éducation des héritiers du trône pour en assumer personnellement la responsabilité.

---

1 Voir Nadejda PLAVINSKAIA, « Catherine II ébauche le *Nakaz* : premières notes de lecture de *L'Esprit des lois* », *Revue Montesquieu*, 2, 1998, p. 67-88 (ici p. 67) : « Témoignage d'une volonté hardie de moderniser le pays, la fameuse *Instruction pour la commission chargée de dresser le projet d'un nouveau code de lois* (1767), dite le *Nakaz*, constitue aussi pour Catherine II une tentative pour enraciner dans le sol russe certaines idées et certains concepts des Lumières européennes. »

Elle chérissait tout particulièrement l'aîné de ses petits-enfants, « porteur de couronne en herbe »[2], qui deviendrait empereur en 1801 sous le nom d'Alexandre Ier (1777-1825)[3]. Consciente de l'extrême importance que revêt l'éducation d'un prince, elle conçut une utopie pédagogique, couvrant tous les aspects de son développement intellectuel, moral et physique pour le rendre digne d'exercer les hautes fonctions auxquelles sa naissance l'appelait. Elle prétendit le façonner pour le transformer en souverain idéal. C'est « un plaisant marmot, dont je fais tout ce qui me plaît et qui prend plaisir à imiter ce qu'il me voit faire », confiait-elle à Friedrich Melchior Grimm, son correspondant privilégié et son agent parisien ; « j'en fais un marmot délicieux. […] Grand-maman en fait ce qu'elle veut »[4].

En 1784, elle nomma Frédéric-César de La Harpe précepteur principal des grands-ducs[5]. Originaire de Rolle, ce Vaudois était épris de l'esprit des Lumières qu'il défendit jusqu'à diffuser en Suisse, à son retour de Russie, les idéaux de la Révolution française et à devenir, à plusieurs reprises, le président du Directoire de la République helvétique. Étonnant paradoxe : c'est un fervent républicain que Catherine II choisit pour instruire l'héritier de son règne absolu ! La Harpe sut s'acquitter avec brio de cette mission, insufflant à son pupille les idéaux des Lumières, de la liberté et du droit, sans jamais oublier de le sensibiliser aux responsabilités impériales qu'il devait assumer. Il s'attira la reconnaissance éternelle d'Alexandre Ier, qui lui rendit des hommages appuyés : La Harpe fut « un homme d'une intégrité et d'une probité intactes, avec cela des lumières et des connaissances peu communes »[6]. Nul précepteur du siècle des Lumières n'exerça autant d'influence sur un monarque que ne le fit ce précepteur, comme le tsar lui-même le reconnaîtrait : « Tout ce que je sais, et tout ce que, peut-être, je vaux, c'est à M. La Harpe que je le dois. »[7] Les méthodes pédagogiques de La Harpe ont fait l'objet de plusieurs études, s'appuyant principalement sur ses lettres, cours et mémoires, conservés pour la plupart à la Bibliothèque cantonale de Lausanne[8]. Resté inédit, le catalogue de la bibliothèque d'étude d'Alexandre Ier permet de renouveler notre compréhension des principes et méthodes de l'éducation qui lui a été dispensée.

---

[2] Catherine II à Friedrich Melchior Grimm, 28 mars [8 avril] 1779, *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoričeskogo Obŝestva* [désormais *SRIO*], t. 23, Saint-Pétersbourg, 1878, p. 130.

[3] Voir la dernière biographie consacrée à ce souverain. Marie-Pierre Rey, *Alexandre Ier*, Paris, Flammarion, 2009.

[4] Catherine II à Grimm, 14 [25] juillet et 23 août [3 septembre] 1779, *SRIO*, t. 23, p. 152 et 158.

[5] Olivier Meuwly (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011 (collection « Bibliothèque historique vaudoise », 134).

[6] Alexandre Pavlovitch à la princesse de Bade, 9 [20] mai 1797, Archives nationales de la Fédération de Russie, F.658, D.109. Cité par Marie-Pierre Rey, « De Rolle à Saint-Pétersbourg, l'itinéraire d'un homme d'influence, F.-C. de La Harpe, précepteur et confident du tsar Alexandre Ier », *in* Olivier Meuwly (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011 (collection « Bibliothèque historique vaudoise », 134), p. 36-47 (ici p. 37).

[7] Voir Nicolas Brian-Chaninov, *Alexandre Ier*, Paris, Bernard Grasset, 1934, p. 42-43. Dans la lettre citée dans la note précédente, Alexandre Ier écrira de même que « c'est un homme auquel je dois tout ».

[8] Voir notamment [Louis Schneider], *Le Gouverneur d'un prince. Frédéric-César de Laharpe et Alexandre Ier de Russie*, Lausanne-Paris-Fribourg-en-Brisgau, Bridel et Cie, 1902.

Pour instruire ses petits-enfants, Catherine II constitua une équipe pédagogique hors pair, placée sous la direction du comte Nicolas Saltykov, feld-maréchal et ministre de la Guerre. Nommé en mars 1784 « grand-maître » des grands-ducs, il contrôlait à ce titre l'ensemble du personnel affecté à leur éducation. Chacun des princes était placé sous la responsabilité d'un gouverneur particulier, le général Protassov jouant ce rôle auprès d'Alexandre et le baron Osten-Sachen auprès de Constantin. Militaire accompli et futur homme de lettres, Charles François Philibert Masson enseignait les mathématiques[9], Georg Wolfgang Kraft la physique, le littérateur Michel Mouraviov le russe, l'histoire et la littérature, l'explorateur Peter Simon Pallas (que l'impératrice surnommait « monsieur le duc, gouverneur géographe »[10]) la géographie et les sciences naturelles, l'archiprêtre André Somborski enseignant quant à lui l'anglais et les Saintes Écritures[11]. Au printemps 1784, l'impératrice avait également recruté Frédéric-César de La Harpe pour qu'il enseigne la langue de Molière : « M. La Harpe va être un de ceux qui seront mis auprès dudit monsieur Alexandre avec ordre exprès de parler avec lui français. »[12]

En faisant entrer La Harpe à son service, Catherine II savait qu'elle aurait la main heureuse. Depuis 1779, elle avait pour amant et favori Alexandre Dmitrievitch Lanskoï, dont le frère cadet, Iakov, et le cousin, Vassili, séjournaient à Paris en 1781. Iakov Dmitrievitch Lanskoï s'était amouraché d'une jeune femme, probablement roturière, ce qui menaçait de causer un scandale. L'impératrice demanda à Grimm de lui ordonner de quitter Paris pour s'établir « ou à Lausanne, ou à Bologne chez un professeur afin qu'il étudie »[13]. C'est tout naturellement que Grimm songea alors à recourir aux services de La Harpe, qui devint le précepteur de Iakov. Il les accompagna, Iakov et son cousin Vassili, en Italie en février 1782 avant de les raccompagner à Saint-Pétersbourg un an plus tard. Il avait pris soin de rendre méticuleusement compte de sa mission à Grimm, qui le recommanda chaleureusement à l'impératrice[14]. Telle est l'origine de l'exceptionnelle fortune de La Harpe en Russie.

À la fin de mars ou au début d'avril 1784, Catherine II avait rédigé des *Instructions composées pour la gouverne de Nicolas Saltykov*, directives édictant l'ensemble des principes que les gouverneurs, précepteurs et surveillants devaient appliquer

[9] Voir Francine-Dominique Liechtenhan, « La Russie de Charles Masson, secrétaire du grand-duc Alexandre et collaborateur de La Harpe », *in* Olivier Meuwly (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011 (collection « Bibliothèque historique vaudoise », 134), p. 56-63.

[10] Catherine II à Grimm, 18 [29] mai 1779, *SRIO*, t. 23, p. 141.

[11] Sur l'éducation du tsarévitch, voir Marie-Pierre Rey, *Alexandre Ier*, *op. cit.*, p. 47-64.

[12] Catherine II à Friedrich Melchior Grimm, 28 mars [8 avril] 1784, *SRIO*, t. 23, p. 297.

[13] *Ibid.*, 31 août [11 septembre] 1781, *SRIO*, t. 23, p. 219.

[14] Alexandre Stroev, « Les débuts pédagogiques de Frédéric-César de La Harpe », *in* Olivier Meuwly (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011 (collection « Bibliothèque historique vaudoise », 134), p. 23-35.

à l'instruction des grands-ducs[15]. Le tsarévitch était alors âgé de six ans et demi. L'ambitieux plan d'éducation formulé par sa grand-mère couvrait avec force détails tous les aspects du développement physique, intellectuel et moral des enfants. Sur le plan physique, elle formulait de nombreuses règles relatives à l'hygiène de vie portant sur la diététique, l'habillement, la température à laquelle devaient être chauffés leurs appartements, la nature de leur literie, la durée de leur sommeil, la nécessité des promenades et de la pratique sportive, etc. Spartiates dans leur esprit, ces prescriptions affirmaient néanmoins l'importance du jeu comme moyen de fortifier le corps et de stimuler l'esprit des grands-ducs. Sur le plan moral, l'impératrice préconisait une éducation dont le quadruple principe était le développement des vertus, « la vraie connaissance de Dieu », « l'obéissance absolue » au pouvoir impérial incarné par l'impératrice et l'interdiction de toute initiation précoce à la sexualité. Sur le plan intellectuel, elle fixait les savoirs que les princes devaient acquérir, au premier chef desquels figurait la connaissance du russe et de la Russie, de son histoire et de sa géographie, que les précepteurs devaient considérer comme l'objet principal de leur enseignement. L'enseignement des langues étrangères, du français, de l'allemand ainsi que du grec ancien, occupait une belle place dans ce programme. La géographie et l'histoire mondiale, les mathématiques et l'astronomie devaient également être enseignées, contrairement à la poésie et à la musique, jugées inutiles « parce qu'il faudrait trop de temps pour y devenir habiles »[16]. Il convenait enfin que les grands-ducs étudient le droit en s'appuyant sur les projets législatifs de l'impératrice, à commencer par le *Nakaz*[17]. Ce projet éducatif ambitieux, sinon utopique, fut-il suivi d'effets ? Le catalogue de la bibliothèque d'étude du tsarévitch permet de répondre en partie à ces questions.

Soucieux de ne point être cantonné à la fonction de précepteur subalterne, La Harpe remit au comte Saltykov le 10 [21] juin 1784, soit trois mois après son entrée en fonction, un *Mémoire* destiné à l'impératrice, qui s'inspirait opportunément de ses *Instructions*. Ce *Mémoire* déplorait le manque de cohérence de l'éducation dispensée aux enfants, tiraillés entre des précepteurs pratiquant des méthodes différentes. Il affirmait que le but de l'enseignement ne devait pas être de rendre le tsarévitch savant ni érudit, mais apte à devenir un « honnête homme », exerçant son esprit critique, et un « citoyen éclairé », élevé dans l'esprit de la vertu et de la justice. À la liste des disciplines indiquées par l'impératrice, La Harpe ajoutait une matière, la philosophie, dont l'enseignement nous paraîtra peut-être utopique, au mauvais sens de ce terme, au niveau élémentaire, mais qui lui semblait impératif : « Demander s'il est besoin qu'un prince soit philosophe, c'est demander, à mon avis, s'il doit chercher à connaître ses

15 Catherine II annonce à Grimm avoir fait cette « belle instruction pour l'éducation de Messieurs Alexandre et Constantin » dans sa lettre du 28 mars [8 avril] 1784 : *SRIO*, t. 23, p. 297. Sur le rôle pédagogique de l'impératrice, voir Alexandre Stroev « L'art d'être grand-mère : les écrits pédagogiques de Catherine II », *in* Isabelle Brouard-Arends et Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval (dir.), *Femmes éducatrices du siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 299-317.

16 Charles-Philibert Philippe Masson, *Mémoires secrets sur la Russie, et particulièrement sur la fin du règne de Catherine II et le commencement de celui de Paul I*, Paris, Pougens, 1800, 2 vol., t. 2, p. 157.

17 Pour le texte des *Instructions* de Catherine II, voir [Louis Schneider], *Le Gouverneur d'un prince*, *op. cit.*, p. 269-292.

devoirs, s'il doit se rendre capable de les remplir, en un mot s'il doit être bon citoyen. »[18] Ce *Mémoire* fut agréé par l'impératrice qui, en septembre 1784[19], nomma La Harpe précepteur principal des grands-ducs, mission qu'il remplit avec succès pendant près de onze ans.

Si ce qui vient d'être exposé est bien connu, ce qui suit l'est moins. L'ambitieux programme éducatif édicté par les *Instructions* de l'impératrice supposait que les grands-ducs disposent d'une bibliothèque. On connaissait assez mal jusqu'à ce jour les livres qui furent utilisés dans le cours de leur instruction. Plusieurs documents inédits permettent d'éclaircir en partie cette énigme. La cour impériale commanda curieusement deux bibliothèques à cet effet, dont la composition et les usages diffèrent grandement. La première, luxueuse et généraliste, ne fut jamais utilisée. Plus spécialisée, constituée de livres modestement reliés et comportant relativement peu d'ouvrages, la seconde servit de support constant à l'enseignement du tsarévitch. Nous avons identifié le catalogue de la bibliothèque qui contribua à la formation intellectuelle d'Alexandre Ier, et nous avons également identifié la plupart des ouvrages présents dans celle qui fut écartée. Complexe, l'histoire ultérieure de ces deux collections nous est également connue, mais ce sujet dépasse les limites du présent article. L'édition critique de ces catalogues nous permettra de localiser et d'identifier les exemplaires ayant quitté le Palais d'Été, Tsarskoye Selo, au cours du XIXe et du XXe siècle pour d'autres lieux de Russie ou à l'étranger.

L'acquisition, sinon la sélection, des livres de la première bibliothèque fut confiée au libraire Anton Rospini, Français d'origine italienne, qui créa le premier « magasin de livres français » à Saint-Pétersbourg. En août 1784, Rospini commanda 2 334 volumes à Paris « pour les bibliothèques de Leurs Altesses les grands princes Alexandre et Constantin Pavlovitch ». Le montant de cette acquisition excédait 14 000 roubles[20]. On ne saurait assez marquer l'importance de cette somme. À titre de comparaison, Catherine II acquit en 1778 la prestigieuse et très convoitée bibliothèque de Voltaire, qui comptait plus de 6 000 livres, pour un montant de 30 000 roubles, soit l'équivalent de plus de 135 000 livres tournois. Les 14 000 roubles dont il est ici question représentaient donc un montant de plus de 63 000 livres tournois[21]. Le montant élevé de cette acquisition s'explique tout à la fois par le nombre des livres, par le fait qu'ils couvraient tous les domaines de la culture des Lumières, par la qualité des exemplaires et par les fastes bibliophiliques des reliures. La composition de cette bibliothèque correspondait en tous points à la liste des disciplines désignées dans les *Instructions* de Catherine.

[18] Sur tous ces points, voir le *Premier mémoire remis le 10 juin 1784 au comte Saltykov, nommé gouverneur en chef des jeunes Grands-Ducs, présenté à S.M.I. Catherine II, avec ses ratures et apostillé par elle*, *in* [Louis SCHNEIDER], *Le Gouverneur d'un prince. Frédéric-César de Laharpe et Alexandre Ier de Russie*, Lausanne-Paris-Fribourg-en-Brisgau, Bridel et Cie, 1902, p. 235-267.

[19] « Vous savez, je crois, que La Harpe est placé près d'Alexandre […]. Il trouve du talent à son élève Alexandre » : Catherine II à F. M. Grimm, 15 [26] septembre 1784, *SRIO*, t. 23, p. 320.

[20] Archives historiques russes d'État (désormais RGIA), Saint-Pétersbourg, F.468, Op. 1, 1785, D.3900, fo 186.

[21] À titre de comparaison, les gages annuels moyens d'un domestique en France s'établissaient à environ 100 livres tournois.

Elle intégrait une série d'éditions de premier ordre sur le modèle de celles commandées par Louis XVI à l'illustre libraire Firmin Didot pour l'enseignement du dauphin. La plupart des livres étaient richement illustrés. Tous étaient somptueusement reliés en maroquin orné de *supra libros* armoriés. Un mois environ après leur expédition, ces livres furent livrés dans un palais de Saint-Pétersbourg, le Palais de Marbre[22] sur les bords de la Néva, que Catherine II avait offert à son favori, G. Orlov, et qui était inoccupé depuis le décès de celui-ci le 24 avril 1783. Cette magnifique bibliothèque fut cependant totalement oubliée ! Elle ne servit jamais à l'instruction du grand-duc.

Pourquoi cette bibliothèque fut-elle délaissée, et quels ouvrages furent employés pour l'instruction d'Alexandre ? La Harpe joua ici un rôle essentiel. Il semble avoir reçu la responsabilité de constituer la bibliothèque de ses pupilles, celle qui fut effectivement utilisée en fonction de ses besoins pédagogiques. Celle qu'il constitua se compose de deux fonds de provenance distincte. Environ un tiers des livres sont issus de la prestigieuse collection d'Alexandre Lanskoï. Ces ouvrages sont clairement identifiables par le monogramme doré « AdL » (initiales d'Alexandre Dimitrievitch Lanskoï) placé au dos des reliures et par l'ex-libris figurant sur le premier contreplat. Ce courtisan était passé de vie à trépas le 25 juin 1784, c'est-à-dire peu après le recrutement de La Harpe et peu avant la commande passée à Paris par Rospini. Catherine II avait pris une part directe à la constitution de la bibliothèque de Lanskoï, ordonnant à son cabinet de commander les ouvrages et d'en régler les factures[23]. À sa mort, elle ordonna d'utiliser certains des livres de cette collection pour servir à l'instruction de ses petits-fils. Les deux autres tiers de la bibliothèque sont composés d'exemplaires très modestement reliés. Ils semblent être le fruit de commandes spécifiques de La Harpe. Les reliures sont différentes, sinon bigarrées ; elles ne portent aucun ex-libris ni marque de propriété.

Nous connaissons le catalogue de cette bibliothèque d'après un document rédigé en 1810 par le bibliothécaire d'Alexandre Ier, qui avait reçu l'ordre de se rendre « à Tsarskoye Selo et de mettre en ordre les livres du Palais d'Alexandre »[24]. Le tsar s'inquiétait de l'état de désordre de sa bibliothèque privée[25]. Le plus récent ouvrage qui y est répertorié date de 1791 : les *Briefe über Kalabrien und Sizilien* de Johann Heinrich Bartels, éditées à Göttingen entre 1789 et 1791 (entrée nº 24 du catalogue). De plus, ce document affirme que « les tomes 1 et 2 » du *Recueil d'antiquités égyptiennes, étrusques, grecques et romaines* du comte de Caylus (entrée nº 64) ont « été pris par Mr de Courouta pour S.A.I. Monseigneur le Grand-Duc Constantin ». D. D. Kourouta (1769-1833) fut le précepteur de Constantin Pavlovitch, avant de devenir son ami intime et son aide de camp. On conçoit mal qu'il ait emprunté des ouvrages à la

22 RGIA, F.468, Op. 43, 1785, D. 219, fº 6 ; Op. 1, 1785, D.3900, fº 187.

23 En 1782, le Cabinet de l'impératrice dépensa pour les livres de Lanskoï 15 888,6 roubles et, en 1783-1784, 10 560,1 roubles supplémentaires : voir RGIA, F.468, Op. 1, D.3897, 1782, ffº 72-90 ; D.3899, 1784, ffº 136-147.

24 RGIA, F. 487, Op. 20, 1816, D.1191, ffº 35-39 : « Registre de la Bibliothèque dressée pour l'éducation du Grand-duc Alexandre Pavlovich ».

25 *Ibid.*, ffº 18-23.

bibliothèque d'Alexandre Ier alors qu'il exerçait des fonctions politiques et militaires ; un tel emprunt semble lié à son rôle de précepteur dans les années 1780-1790. Ce document de 1818 décrit donc l'état de la bibliothèque d'étude du tsarévitch au début des années 1790.

Cette bibliothèque est bien moins volumineuse et diversifiée que celle restée au Palais de Marbre. D'après son catalogue qui comporte 165 entrées, elle comptait près de 700 volumes. Ce catalogue est organisé en sept rubriques, soit respectivement « Religion, Morale, Philosophie » (11 entrées), « Historiographie » (54 entrées), « Sciences et arts » (17 entrées), « Sciences civiles, Législation, Droit, Politique, Gouvernement, Éducation » (9 entrées), « Économie » (4 entrées), « Belles-Lettres » (65 entrées) et « Estampes » (5 entrées)[26]. Hormis une édition de 1670 (L'*Abrégé chronologique de l'histoire romaine* de Saulnier du Verdier), tous les ouvrages datent du XVIIIe siècle. Plus de 62 % d'entre eux sont postérieurs à 1770. Les trois quarts ont été mis sous presse après 1760 et plus de 83 % après 1750. À en juger par les adresses nominales du catalogue (qui peuvent, en certains cas, différer des lieux effectifs d'édition), les livres proviennent pour l'essentiel de Paris (60 titres), de Londres (27 titres, dont certains furent en fait imprimés à Paris), d'Amsterdam (24 titres), de Leyde (6 titres), de La Haye et de Neuchâtel (à parité avec 5 titres chacun), de Berne (4 titres), de Genève (3 ouvrages), etc. Un seul ouvrage fut mis sous presse à Saint-Pétersbourg.

L'analyse du catalogue laisse clairement apparaître les différences qui s'établissent entre les deux collections. Contrairement à la bibliothèque du Palais de Marbre, celle constituée par La Harpe n'était pas destinée à l'apparat, à l'agrément ou à l'ornement des palais, mais à l'instruction quotidienne des princes. Elle ne comporte pratiquement pas d'éditions originales, ni de ce que les bibliophiles appellent les « beaux livres ». Plusieurs exemplaires sont dépareillés. Les volumes du *Théâtre* de Voltaire sont ornés de figures jugées « médiocres » par les bibliographes[27]. Les deux volumes de la *Collection des estampes* de John Boydell sont amputés de 4 figures dans le premier et de 26 dans le second. Quant à l'*Histoire naturelle des oiseaux* de Buffon, elle ne comporte aucune figure, alors que les illustrations font le charme de cet ouvrage.

Quels enseignements tirer de ce catalogue ? S'il respecte plusieurs des *Instructions* de Catherine, il s'en éloigne sur plusieurs autres points. Indice de l'instruction moderniste dispensée par La Harpe, le tsarévitch ne disposait d'aucun livre en langue latine ou grecque. L'impératrice avait pourtant ordonné d'enseigner au tsarévitch les rudiments de cette dernière langue. Si les ouvrages antiques figurent en bon nombre dans sa bibliothèque, c'est sous la forme exclusive de traductions françaises. 12 entrées du catalogue répertorient des ouvrages en anglais, 5 en allemand, les 148

26 *Ibid.*, ffo 35-39.

27 Voir Georges BENGESCO, *Voltaire. Bibliographie de ses œuvres*, 4 vol., Paris, Rouveyre & Blond, 1882-1885 (rééd. Nendeln /Liechtenstein, Kraus, 1977), no 315, t. 1, p. 91.

autres décrivant des livres écrits en français, langue qui constituait alors le vecteur de la culture de l'honnête homme. Fait notoire, cette collection n'intègre aucune édition en langue russe ou en caractères cyrilliques. Seuls trois livres entretiennent, de près ou de loin, un rapport avec la Russie : l'*Histoire des découvertes faites par divers savans voyageurs, dans plusieurs contrées* […] *en Russie et en Perse* (Berne, 1779 : entrée nº 27 du catalogue) qui ne semble pas être attribuée, le *Von den Pflichten des Menchen und Bürgers, ein Lesebuch für die Volksschuel in der Städten des Russischen Reiches* de Theodor Janković de Mirievo (Saint-Pétersbourg, 1785 : nº 91) et les *Œuvres de Jean-Baptiste Le Prince, peintre du roi* […] *: contenant plus de cent soixante planches gravées à l'eau-forte, & à l'imitation des dessins lavés au bistre : le tout d'après ses compositions, représentant divers costumes & habillemens de différens peuples du Nord* (Paris, 1782 : nº 162). L'impératrice avait pourtant recommandé de faire de la Russie l'objet principal de l'éducation des grands princes. On s'étonne de ne pas trouver dans cette bibliothèque l'*Histoire de l'empire de Russie, sous Pierre-le-Grand* de Voltaire, classique de l'historiographie du siècle des Lumières. Il est vrai que Catherine II et La Harpe se méfiaient des historiens non russes qui prétendaient traiter de l'histoire de la Russie[28]. Dans les faits, tout se passe comme si la bibliothèque formée pour le tsarévitch était exclusivement conçue pour l'instruire de ce qui se passait au-delà des frontières de son pays, et tout particulièrement en Europe de l'Ouest. On cite souvent à ce propos la fable du fabuliste russe Krylov, *L'Éducation du lion*, dans laquelle un lion confie à un aigle l'éducation de son fils. À l'issue de son cursus, le lionceau promet à ses congénères et futurs sujets qu'il leur enseignera, sitôt qu'il sera couronné, l'art de construire des nids d'oiseaux[29]. Krylov a rédigé cette fable en pensant à La Harpe. À la décharge de ce dernier, on arguera du fait qu'il n'était guère compétent sur le chapitre de la Russie : il ne connaissait que Saint-Pétersbourg, fort peu représentative du pays dans son ensemble. Sur ce point, la nomination de La Harpe en qualité de précepteur principal contredisait les *Instructions* de Catherine II.

Si la bibliothèque envoyée au Palais de Marbre couvrait, conformément à l'*Instruction* de Catherine II, toutes les branches des connaissances (à l'exception de la philosophie), celle qui fut établie à Tsarskoye Selo est essentiellement consacrée à l'histoire et à la littérature, matières constituant à elles seules presque trois quarts des entrées. Les sciences y sont peu représentées. Le catalogue mentionne seulement deux ouvrages de mathématiques (les *Lettres d'Euler à une princesse d'Allemagne* – Berne, 1775 – et les *Ferguson's Lectures on Mathematical Subjects* – Londres, 1784), deux de physique (le *Dictionnaire de physique* de Paulian – Nîmes, 1784 – et l'*Histoire de l'électricité* de Priestley – Paris, 1771), un seul d'astronomie (l'*Histoire générale et particulière de*

[28] Voir Frédéric-César DE LA HARPE, « Conseils sur des ouvrages principalement historiques à lire ou à consulter remis en avril 1795 à S.A.I. le Grand Duc Alexandre avant de le quitter », 6 avril 1795, *in* Jean-Charles BIAUDET et Françoise NICOD (éds), *Correspondance de Frédéric-César de La Harpe et Alexandre Ier*, Neuchâtel, À la Baconnière, 1978-1980, t. 1, p. 125, 126 et 130. Comme Catherine II, La Harpe se méfiait des historiens français ou allemands ayant traité de la Russie.

[29] Hippolyte MASCLET (éd.), *Fables de M. J. Krylof. Traduites du russe, d'après l'édition complète de 1825*, Moscou, Imprimerie d'Auguste Semen, 1828, p. 94-99.

l'Astronomie d'Estève – Paris, 1755) et quatre qui relèvent des sciences de la vie et de la terre (le *Dictionnaire d'Histoire naturelle* de Valmont de Bomare – Lyon, 1776 –, l'*Histoire naturelle des oiseaux* de Buffon – Paris, 1770-1778 –, la *Première Centurie de planches enluminées et non enluminées des trois règnes de la Nature* de Buchoz – Amsterdam, 1778 – et les *Mémoires pour servir à l'histoire naturelle des animaux et des plantes* dont Claude Perrault fut l'un des principaux contributeurs – Amsterdam, 1736). Les huit autres entrées de cette section renvoient aux *Mémoires de l'académie de Stockholm* (Paris, 1772) ou à des ouvrages relatifs à l'histoire des techniques ou des arts. À en juger par le contenu de la bibliothèque, l'éducation scientifique du tsarévitch ne semble pas avoir été assurée par La Harpe. Dans un *Mémoire* remis au comte Saltykov en décembre 1790, le citoyen de Rolle affirme cependant qu'Alexandre Pavlovitch avait acquis un bon niveau en mathématiques : âgé de douze ans, il savait « extraire des racines carrées et cubiques avec fractions et décimales et résoudre des équations » ; il avait même « commencé l'apprentissage des logarithmes »[30]. Nul doute que Charles François Philibert Masson assura l'essentiel de cet enseignement.

La section « Sciences civiles, Législation, Droit, Politique, Gouvernement, Éducation » est encore moins étoffée. Elle comporte seulement cinq ouvrages qui sont passés à la postérité : *Le Droit de la guerre et de la paix* de Grotius et le *Droit de la nature et des gens* dans les traductions de Barbeyrac, le *Traité des délits et des peines* de Beccaria dans celle de l'abbé Morellet, *De l'Esprit des lois* de Montesquieu et *De la législation ou principes des lois* de Mably. Hormis cette édition de Montesquieu et une autre de Beccaria commentée par Voltaire (auteurs sur lesquels Catherine II prétendait appuyer son *Nakaz*), on ne trouve rien de révolutionnaire dans cette section, aucun ouvrage qui, à l'instar du *Contrat social* de Rousseau, serait susceptible de bouleverser l'ordre établi de l'Ancien Régime. Il est surprenant de constater qu'une bibliothèque destinée à la formation d'un futur gouvernant comporte fort peu d'ouvrages consacrés aux sciences du gouvernement. La Harpe touchait ici à un sujet sensible. Quant à la section « Économie », elle ne répertorie aucun ouvrage conforme à l'acception actuelle de cette discipline, mais seulement des livres qui, selon l'usage du siècle des Lumières, se rapportent à l'entretien du domaine domestique : le jardinage, l'agriculture, etc.

La section « Religion, Morale, Philosophie » n'est pas sans nous surprendre. La première surprise est que Catherine II n'avait pas fait état de la troisième de ces disciplines dans ses *Instructions*, sans doute en raison de l'immaturité des grands princes qui étaient alors dans leur prime enfance. Mais nous avons vu que, dans son *Mémoire*, La Harpe avait affirmé son intime conviction de la nécessité d'enseigner au tsarévitch cette matière de préférence à toute autre. Aussi les ouvrages philosophiques occupent-ils une place considérable dans la bibliothèque d'étude, représentant dix des onze entrées de cette catégorie. À dire vrai, on n'y trouve aucun livre philosophique « dangereux » à l'exception d'une édition en cinq volumes des *Œuvres* d'Helvétius composée des sulfureux *De l'Esprit* (2 volumes), *De l'Homme* (3 volumes) et d'une

30 *Russkaâ Starina*, Saint-Pétersbourg, 1870, t. 2, p. 260.

traduction de Lucrèce qui avait été commanditée par le cercle athée du baron d'Holbach. Une édition des *Essais* de Montaigne jouxte la *Bibliothèque des anciens philosophes* de Dacier, la *Vie des philosophes* de Diogène Laërce, la *République*, les *Lois* et une édition des *Dialogues* de Platon par Grou en deux volumes (Amsterdam, 1770), le *Système de philosophie morale* de Hutcheson, etc. La présence de Platon ne se réduit d'ailleurs pas à l'édition séparée de ses *Œuvres* ; outre la description de sa philosophie dans la *Vie des philosophes*, il apparaît également dans la *Bibliothèque des anciens philosophes*. La seconde surprise de cette section tient à ce que les ouvrages de religion se réduisent à un seul livre sacré, le *Coran* d'après la traduction, quelque peu datée, d'André Du Ryer (1647) dans une réédition hollandaise du XVIIIe siècle (Amsterdam, 1775). Cette bibliothèque ne comporte aucun ouvrage théologique, pas même *La Bible*. Contrairement aux *Instructions* de Catherine, le programme pédagogique de La Harpe ne semble avoir accordé aucune place à l'éducation religieuse, qui fut pour l'essentiel confiée à des ecclésiastiques.

La section historique (dans laquelle apparaissent quelques livres de géographie) est bien mieux fournie. On sait l'importance que La Harpe accordait à l'enseignement de l'Histoire[31]. Par principe, La Harpe pensait qu'il était impératif de préférer les œuvres originales des meilleurs historiens aux vulgaires manuels d'histoire : « Je me suis convaincu de ce qu'il est plus utile de faire savoir les originaux, mêmes aux jeunes gens et ne pas les laisser étudier longtemps les fascicules et manuels. Sans avoir les originaux, les jeunes gens vont chercher à tâtons, leur esprit peut se limiter, [ils peuvent] pour toujours rester médiocres, un écho pitoyable du mode de pensée d'un autre. »[32] La bibliothèque d'étude confirme ce fait. L'histoire antique y est majoritairement représentée à travers les sources premières auxquelles La Harpe accordait tant d'importance ; les œuvres des historiens antiques y figurent en abondance (Hérodote, Thucydide, Xénophon, Suétone, Tite-Live, Plutarque, Polybe, Diodore de Sicile, etc.). On y trouve néanmoins quelques rares œuvres d'historiens modernes, à commencer par les inévitables Rollin et Verdier pour l'histoire romaine. L'histoire moderne n'est pas en reste : celle de France est représentée par ces historiens incontournables du siècle des Lumières que sont le père Daniel ou le président Hénault. L'histoire d'Angleterre est prise en compte avec Rapin-Thoyras, Hume et Smollett, celui-ci prolongeant l'histoire de celui-là. Si La Harpe affirme avoir traité de l'histoire médiévale, aucun ouvrage de la bibliothèque n'évoque ce thème, qui est exclusivement abordé à travers des histoires universelles. On savait par sa correspondance qu'il faisait grand cas de l'œuvre fondamentale d'Edward Gibbon, l'*Histoire de la décadence et de la chute de l'Empire romain*, « ouvrage qu'on met au premier rang des meilleurs de ce

[31] David AUBERSON et Nicolas GEX, « La Harpe et l'histoire », *in* Olivier MEUWLY (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011 (collection « Bibliothèque historique vaudoise », 134), p. 110-121.

[32] Voir Mikhaïl Ivanovitch SOUKHOMLINOV, *F.-C. La Harpe – précepteur de l'empereur Alexandre I* (en russe), Saint-Pétersbourg, Imprimerie V. I. Golovina, 1871, p. 59.

siècle »[33]. Ce fait est confirmé par la présence de cet essai dans la bibliothèque sous deux formes, l'original anglais et une traduction française (entrées n° 40 et n° 41 du catalogue).

Les belles-lettres se taillent la part du lion au sein de cette bibliothèque : elles représentent près de 40 % des entrées du catalogue. La littérature antique y est la plus représentée sous la forme de traductions : citons notamment les *Œuvres* d'Homère, de Platon et de Lucrèce, le *Théâtre* d'Eschyle, de Sophocle et d'Euripide, la *Pharsale* de Lucain, les *Odes* d'Horace, etc. La place des belles-lettres modernes est sensible, mais moins décisive. La littérature française est privilégiée, comme de droit au siècle des Lumières, mais la bibliothèque comporte des lacunes étonnantes : Voltaire y est peu représenté, Rousseau et Diderot sont totalement absents. Fait curieux, Jean Racine ne figure pas dans cette bibliothèque, contrairement au *Théâtre* complet de Corneille et de Molière. En dépit des *Instructions* données par l'impératrice, la poésie apparaît dans le catalogue qui, par-delà les œuvres des poètes antiques que l'on vient d'évoquer, mentionne celles du Tasse (n° 135), Grécourt (n° 127), Gresset (n° 128), Boileau (n°s 129-130), Chaulieu (n° 131), Mathurin Régnier (n° 132), Deshoulières mère et fille (n° 133), Colardeau (n° 134). L'éducation poétique du tsarévitch aurait-elle été plus poussée qu'on ne le pensait ? Alexandre Ier n'appréciait cependant guère la poésie, qui était très prisée dans la Russie de la fin du XVIIIe et du début du XIXe siècle. Il éprouvait en revanche une réelle dilection pour le théâtre, pour « les comédies et les tragédies classiques du grand siècle français, ainsi que les œuvres russes s'inscrivant dans cette veine »[34]. Sa bibliothèque d'étude confirme en tous points ce fait : les auteurs dramatiques ou comiques y sont bien représentés. Fut-il redevable de cette passion à son précepteur vaudois ? La section littéraire du catalogue réserve quelques surprises, à commencer par la présence de pièces libertines : les *Romans et contes* de Voltaire, les *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos, et même *Le Sopha* de Crébillon ! Catherine II de Russie avait pourtant catégoriquement interdit de donner quelque éducation sexuelle que ce soit au tsarévitch, et, *a fortiori*, de lui présenter des auteurs jugés licencieux. Elle s'était réservé le droit de l'initier à l'amour en le confiant aux bons soins d'une de ses dames de compagnie. Ces romans auraient-ils pu servir cette fin ?

Quels enseignements tirer de ce catalogue ? Révéler la formation intellectuelle du prince impérial à travers ses lectures, telle est la principale leçon de cette bibliothèque qui manifeste les ambitions modernistes et libérales de son éducation. Depuis l'édition de la correspondance du tsar avec La Harpe, nous savions que celui-ci, de retour en Suisse, avait conseillé celui-là pour compléter son éducation et sa bibliothèque par des lectures. Nous ignorions en revanche qu'il avait été, en même temps que le précepteur du tsarévitch, son bibliothécaire attitré en Russie : les ouvrages sélectionnés par

33 Voir [Louis SCHNEIDER], *Le Gouverneur d'un prince*, *op. cit.*, p. 248, et Paul CÉRÉSOLE, « Une lettre inédite de Frédéric-César de La Harpe sur ses fonctions de précepteur des grands-ducs de Russie », *Revue historique vaudoise*, 1896, 4, p. 310.

34 Marie-Pierre REY, *Alexandre Ier*, *op. cit.*, p. 231.

ses soins constituèrent le support privilégié de l'éducation qu'il lui dispensa. Cette bibliothèque fut, à maints égards, leur propriété commune : plusieurs ouvrages du prince sont annotés par le précepteur, en partie pour guider les lectures de son pupille et en partie pour son usage personnel[35].

Cette bibliothèque dénote une instruction résolument moderne, excluant l'apprentissage du grec et du latin. Le tsarévitch fut initié à la culture de l'Europe occidentale, de la France, de l'Angleterre et de l'Allemagne, sans être véritablement instruit de la situation de la Russie. Si sa culture scientifique et, paradoxalement, sa science du gouvernement furent relativement peu développées, il fut admirablement formé à l'histoire et à la littérature. Il est significatif que La Harpe ait complété les *Instructions* de Catherine II en insistant sur l'importance de l'enseignement de la philosophie, n'hésitant pas à instruire son pupille des philosophies matérialistes de Lucrèce et d'Helvétius. Il est également significatif de découvrir que le tsarévitch avait été autorisé à lire *Le Sopha* et *Les Liaisons dangereuses*…

Que sont devenues les idées de liberté et d'égalité implantées par ce pédagogue républicain dans la tête du tsarévitch ? En Russie, la plupart de ces idées ne se réalisèrent pas. La concrétisation des idéaux d'Alexandre dans le contexte de la vie politique et sociale du pays s'avéra impossible, impossibilité qui constitua le drame de sa vie et de son règne. Dans une de ses lettres, La Harpe décrit les résultats de sa mission éducative : « Un beau plant d'oranger d'une excellente espèce, se trouvant dans un bon sol, fut confié à ma garde dans sa première jeunesse. Je fus chargé de bêcher le sol pour que les plantes parasites n'y prissent pas naissance. »[36] On peut filer cette métaphore botanique. Quoique contemporaines, la Suisse républicaine et la Russie du servage coexistaient dans des temporalités très différentes. Les idéaux de liberté mûris dans une des sociétés les plus évoluées du siècle des Lumières et implantés d'une façon artificielle dans un terreau étranger pouvaient difficilement porter leurs fruits sur le sol russe, encore inculte et peu disposé à les recevoir.

Poète et philosophe du XIXe siècle, Alexis Khomiakov jugeait que c'était une loi fatale de la succession dynastique russe que les « bons et les mauvais gouvernants alternent ». On a ajouté depuis lors que c'était une autre loi fatale qu'entre 1682 et 1801, un empereur succède à une impératrice, et réciproquement, ou que depuis 1825 jusqu'à aujourd'hui, un dirigeant chauve cède la place à un dirigeant chevelu, et inversement[37]. Ayant succédé au fantasque Paul Ier et précédé le réactionnaire Nicolas Ier, Alexandre Ier

[35] La plupart des livres de cette bibliothèque d'étude sont aujourd'hui conservés au sein du Musée du Lycée de Tsarskoye Selo. Voir Irina ZAYTSEVA et Christophe PAILLARD, « Les Lumières, la Suisse et la Révolution française – *marginalia* de La Harpe sur Montesquieu, Platon et Thucydide », *in* Olivier MEUWLY (dir.), *Frédéric-César de La Harpe. 1754-1838*, Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 2011 (collection « Bibliothèque historique vaudoise », 134), p. 133-144.

[36] Lettre de 1814 de La Harpe à Mme Lindenau : voir Nikolai Karlovitch SCHILDER, *L'Empereur Alexandre I. Sa vie et son règne* (en russe), Saint-Pétersbourg, A.S. Suvorin, 1904, t. 1, p. 227.

[37] Voir Michel HELLER, *Histoire de la Russie et de son empire*, trad. Anne COLDEFY-FAUCARD, Paris, Flammarion, 1999, p. 624.

fut sans conteste l'un des meilleurs tsars que la Russie ait jamais comptés. Il avait été instruit à bonne école. L'utopie éducative de Catherine II se réalisa partiellement : il se montra digne de lui succéder, après l'intermède malheureux de Paul Ier, et il sut gouverner la Russie d'après les principes qu'elle avait elle-même suivis. Elle avait eu recours pour ce faire aux meilleures recettes de la pédagogie du siècle des Lumières. Force est cependant de reconnaître qu'une expérience prématurément empruntée à l'étranger, bien qu'appliquée de façon progressive et graduelle, pouvait difficilement aboutir.

La mission assignée par Catherine à La Harpe fut néanmoins accomplie avec brio : il sut instiller dans le cœur d'Alexandre l'amour de la vérité et de la justice. Un homme d'État aussi conservateur qu'Alexandre Stourdza considérait La Harpe comme « l'Aristote du moderne Alexandre » et ne pouvait que reconnaître son indéniable mérite : « [C]e qu'il sut lui inspirer et graver profondément dans son cœur, ce fut un respect religieux pour la dignité de l'homme, qualité précieuse dans un souverain, inappréciable dans un autocrate. Jamais ce sentiment ne s'est démenti, n'a varié pendant un quart de siècle que dura le règne d'Alexandre. »[38]

Inculquées par La Harpe, les idées de liberté et de justice furent remarquablement incarnées par Alexandre Ier dans sa politique internationale. Ces valeurs s'illustrèrent notamment dans l'extraordinaire générosité dont il fit preuve en 1815 à l'égard de la France vaincue, malgré tous les malheurs qu'elle avait infligés à la Russie. Elles le furent également dans la constitution libérale qu'il accorda à la Pologne, dans le fait qu'il força Louis XVIII à octroyer la Charte à la Nation française, et dans son établissement de l'indépendance républicaine et de la « neutralité éternelle » de la Suisse. Dans la lettre qu'il adressa à La Harpe le 3 janvier 1814, Alexandre Ier marqua toute l'importance de la dette contractée envers son précepteur : « [S]i, à côté de la Providence, quelque persévérance et énergie que j'ai pu déployer depuis deux ans, ont été utiles à la cause de l'indépendance de l'Europe, c'est à vous et à vos instructions que je les dois. Votre souvenir, dans les moments difficiles, a été constamment présent à ma pensée, et le désir d'être digne de vos soins, de mériter votre estime m'a soutenu. »[39]

---

[38] *Œuvres posthumes religieuses, historiques, philosophiques et littéraires d'Alexandre de Stourdza*, Paris, s.n., 1859, p. 76.

[39] Voir Jean-Charles Biaudet et Françoise Nicod (éds), *Correspondance de Frederic-Cesar de La Harpe et Alexandre Ier*, *op. cit.*, p. 35.

L'empire d'une gouvernante : Madame de Genlis au service de la maison d'Orléans*

□ Dominique JULIA

L'histoire de l'éducation des princes d'Orléans par Madame de Genlis a été souvent décrite et analysée. Elle a suscité, dès la nomination de celle-ci comme « gouverneur », des critiques qui n'ont jamais cessé et l'historiographie qui lui a été consacrée garde des traits fonciers de cette polémique initiale, comme s'il était impossible d'écrire sereinement sur ce dossier d'éducation particulièrement bien documenté. Pour Gabriel de Broglie, l'un des derniers biographes de Mme de Genlis, celle-ci…

> « dirigea avec une vigilance de tous les instants l'organisation, la vie et les travaux du pensionnat qui lui était confié. Ce fut pour elle une tâche héroïque et même historique à laquelle elle sacrifiait volontiers toute sa liberté et tout son repos […]. Le ressort de Mme de Genlis, sa véritable réussite fut de conquérir l'amour de ses élèves. Aucun ne lui en voulut jamais de sa sévérité.

Elle surveilla tous leurs gestes, redressa tous leurs torts, expliqua, ressassa et convainquit toujours. Son éducation tenait du dressage non pas corporel, mais psychologique. Ses observations incessantes étaient toutes justifiées. Elles éveillaient le désir de bien faire, l'ambition et la reconnaissance. Devant tant de rigueur et de régularité, ses élèves ne conçurent aucune hostilité, mais au contraire une adhésion totale. Ils vouèrent respect, admiration et adoration à leur éducatrice.

---

* Cet article est une version largement remaniée et actualisée d'un texte publié d'abord en langue italienne : « L'imperium di una governante: Madame de Genlis e l'educazione dei principi d'Orléans », *in* Monica FERRARI (dir.), *Bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milan, Franco Angeli, 2006, p. 143-173.

Bref, pour ce biographe, Mme de Genlis « possédait à un degré rarement atteint la science de l'éducation »[1]. À l'inverse, pour Guy Antonetti, auteur d'une biographie fort bien documentée de Louis-Philippe, l'éducation donnée par celle-ci présentait trois principaux défauts : prétendument encyclopédique, elle était d'abord et avant tout superficielle ; en second lieu, elle n'était pas tournée vers la formation et l'épanouissement de l'élève, mais il s'agissait pour le gouverneur d'en faire un moyen de gloire personnelle acquis par un véritable « asservissement affectif » des enfants envers leur éducatrice « possessive et dominatrice » ; enfin, cette éducation était tout simplement incohérente, marquée d'attachement aux préjugés aristocratiques et à l'étiquette princière et d'exaltation des vertus présentes dans les démocraties antiques. Quant à la stricte observance religieuse à laquelle elle contraignit les jeunes princes, elle aurait conduit à enseigner uniquement « un dogme, une morale, des rites », sans transmettre aucune foi, ce qui expliquerait l'installation ultérieure de Louis-Philippe « dans un agnosticisme tranquille, une indifférence bienveillante, sans angoisse ni tourment, mais en prince bien élevé, il s'appliqua à sauver les apparences, respectant extérieurement les devoirs de la religion »[2]. Peut-on éviter aujourd'hui de céder soit au réquisitoire, soit au panégyrique et porter un jugement serein sur cette éducation qui fit, à l'époque, tant de bruit ?

On sait les sarcasmes qui entourèrent la nomination de ce « gouverneur » de sexe féminin : l'idée de confier l'ensemble d'une éducation princière à une femme était effectivement une innovation de taille et les critiques qui accompagnèrent cette véritable « révolution », pour justifiées qu'elles aient pu être, peuvent sembler provenir d'un préjugé en faveur du sexe masculin qui nous paraît aujourd'hui hors de propos. Mais, au-delà du fait que cette dernière remarque est anachronique et que nous n'avons pas à juger l'action de Mme de Genlis à l'aune du féminisme du XXIe siècle, la difficulté d'apprécier celle-ci tient, pour une grande part, aux écrits de la comtesse elle-même, qui n'a cessé de se présenter comme une éternelle persécutée, de dénigrer l'éducation donnée par son prédécesseur dans la fonction de gouverneur, le chevalier de Bonnard, pour mieux vanter ses propres mérites. La véritable graphomanie de Mme de Genlis nous a laissé de très précieux témoignages de son activité pédagogique et peu d'enfances sont aussi bien documentées que celle des petits princes d'Orléans. Il convient toutefois de vérifier précisément les assertions de la comtesse avant de leur accorder une totale véridicité. Pour ne prendre qu'un seul exemple, on sait maintenant combien le récit de sa nomination comme gouverneur des princes d'Orléans au début de l'année 1782, tel qu'il est relaté dans les *Mémoires*, est mensonger[3] : l'éviction du chevalier de Bonnard – qui n'était, il est vrai, que *sous*-gouverneur, aucun gouverneur n'ayant encore été nommé – est le fruit d'un plan mûri de longue date et n'est pas l'effet d'une conversation impromptue entre le duc de Chartres et la comtesse. Dès 1825,

1 Les deux citations proviennent de Gabriel De Broglie, *Madame de Genlis*, Paris, Perrin, 1985, p. 140-141.

2 Guy Antonetti, *Louis-Philippe*, Paris, Fayard, 1994, p. 115-122.

3 Sophie-Félicité De Genlis (désormais SFDG), *Mémoires inédits sur le dix-huitième siècle*, t. 3, Paris, Ladvocat, 1825, p. 139-145.

lors de la publication des *Mémoires*, le fils du chevalier de Bonnard avait fait paraître dans un journal une sobre note indiquant qu'il avait entre les mains la preuve que le choix du duc de Chartres était le fruit d'un accord passé avec la comtesse de Genlis, bien avant l'entretien évoqué par cette dernière. La lecture du journal d'éducation tenu par le chevalier de Bonnard, désormais accessible, confirme pleinement cette affirmation et manifeste tout à la fois l'ambition tenace et le caractère autoritaire d'une femme qui ne tolère aucune contestation[4]. La violence de la rupture qui intervient au début d'avril 1791, lorsque la duchesse d'Orléans demande à la comtesse de Genlis sa démission immédiate et lui signifie abruptement son congé, a, sans doute, été amplifiée par les événements politiques et par les désaccords que ceux-ci suscitent : la duchesse n'a guère apprécié l'entrée de son fils – désormais duc de Chartres depuis la mort de son grand-père Louis-Philippe d'Orléans en 1785 – au club des Jacobins le 1er octobre 1790, pas plus qu'elle n'a approuvé la confession et la communion pascales faites par celui-ci auprès d'un prêtre constitutionnel au cours de ce même mois d'avril 1791, signe que le jeune prince estime que la Constitution civile n'a porté aucune atteinte aux dogmes de la religion[5]. En réalité, ce congé tardif s'est effectué sur le fond d'une séparation conjugale beaucoup plus profonde, celle du duc et de la duchesse d'Orléans : Louise-Marie-Adélaïde de Bourbon-Penthièvre quitte le Palais-Royal le 9 avril 1791 et se réfugie alors chez son père, le duc de Penthièvre, au château d'Eu. Elle engage, en octobre de la même année, une procédure de séparation de biens en justice : les deux époux ne se reverront jamais. Le retour de Mme de Genlis au pensionnat de Bellechasse, dès mai 1791, n'est qu'une demi-victoire : devant les manifestations maladives croissantes que suscite, chez la jeune Adélaïde d'Orléans, le départ de sa gouvernante – manifestations qui, pour certaines d'entre elles, ne sont pas éloignées de l'hystérie –, le duc d'Orléans rappelle celle-ci, mais elle ne reprend pas – officiellement tout au moins – sous sa direction l'éducation des jeunes princes[6]. Pour se défendre des calomniateurs qui, dit-elle, l'assaillent, Mme de Genlis entreprend d'écrire les *Leçons d'une Gouvernante à ses Élèves ou Fragmens d'un Journal, qui a été fait pour l'Éducation des Enfans de Monsieur d'Orléans*, qui paraît en deux volumes à la fin du mois d'août 1791 :

> « Persécutée d'une manière inouïe depuis deux ans, je n'ai qu'un moyen certain de confondre la méchanceté de mes ennemis & de réfuter leurs absurdes calomnies ; c'est d'offrir au Public un tableau fidèle de ma conduite.

4 Voir Guy Antonetti, *Louis-Philippe*, *op. cit.*, p. 93-122 ; Dominique Julia, « Bernard de Bonnard, gouverneur des princes d'Orléans et son Journal d'éducation (1778-1782) », *Mélanges de l'École française de Rome Italie et Méditerranée*, t. 109/1, 1997, p. 383-464 ; Simone Gougeaud-Arnaudeau, *La Vie du chevalier de Bonnard (1744-1784) ou le bonheur de la raison*, Paris, L'Harmattan, 2006. L'édition critique du journal d'éducation du chevalier de Bonnard sera publiée en 2019 par la maison d'édition Les Classiques Garnier.

5 Gaston Du Boscq De Beaumont et Marcel Bernos, *La Famille d'Orléans pendant la Révolution d'après sa correspondance inédite*, Paris, Émile-Paul Frères, 1913, p. 72-74.

6 Ceux-ci continuent à prendre tous leurs repas au pavillon de Bellechasse et le journal d'éducation rédigé par le sous-gouverneur Charles Gardeur-Lebrun est lu très régulièrement par Mme de Genlis jusqu'à son départ en Angleterre avec la princesse Adélaïde en octobre 1791. Mais le duc de Chartres (Louis-Philippe) part à l'armée le 14 juin 1791 et son frère, Antoine-Philippe, duc de Montpensier, l'y rejoint le 22 août suivant.

> Dans le temps du despotisme, des erreurs et des préjugés, on m'a confié l'éducation de trois Princes de sang Royal ; on verra quels principes je leur donnais dès lors, on verra par conséquent si l'on doit attribuer ceux qu'ils montrent aujourd'hui à l'esprit de parti & au désir de plaire à la multitude[7].

D'emblée, Mme de Genlis place l'éviction dont elle a été l'objet sur le terrain politique. Les jeunes princes ont aimé…

> « *la Constitution Nouvelle d'eux-mêmes*, […] parce que l'éducation qu'ils ont reçue […] leur avait appris à plaindre le peuple opprimé, à détester le pouvoir arbitraire & tous les abus de l'ancien Régime ; à mépriser le faste & les vaines distinctions, qui ne sont pas fondées sur le mérite personnel, & à regarder comme inviolable & sacré tout engagement public ou particulier, & par conséquent un serment solennel prononcé à la face d'une nation entière.

Une telle éducation n'aurait jamais pu amener les jeunes princes à devenir « *traître* & *parjure* ou *déserteur* dans des jours de troubles & d'alarmes »[8] : l'accusation vise ici très précisément le roi Louis XVI qui, le 21 juin 1791, s'est enfui « dans des pays étrangers » et a abandonné « la patrie en danger »[9]. Quant à l'hostilité de la duchesse d'Orléans, la comtesse de Genlis, reprenant un propos que lui a tenu le duc d'Orléans en septembre 1790, l'attribue à l'attitude politique de l'entourage de la duchesse :

> « M. d'Orléans pensait bien qu'au fond la haine de la Constitution nouvelle était une des principales causes de celle qu'avaient pour moi les Amis de Madame d'Orléans ; mais il croyait aussi que Madame d'Orléans n'oserait jamais me déclarer ouvertement ce motif, puisque mes sentiments, à cet égard, étaient ceux de Monsieur d'Orléans, & qu'elle ne pouvait pas concevoir l'espérance qu'un Père pût consentir à faire élever ses enfants dans des opinions absolument contraires aux siennes, & de plus contraires à son serment, à celui du Roi & aux lois établies[10].

Bref, la vraie victime de ce conflit, puisque la duchesse d'Orléans ne peut articuler contre Mme de Genlis « un seul fait positif » ni « alléguer sur cette aversion subite et violente un seul motif qui eût le moindre fondement », est le « gouverneur » dont l'unique but est « le désir et l'espoir d'offrir le modèle d'une excellente éducation »,

7 Madame de Sillery-Brulart, *Leçons d'une gouvernante à ses Élèves ou Fragmens d'un Journal, qui a été fait pour l'Éducation des Enfans de Monsieur d'Orléans*, Paris, Onfroy, 1791, t. 1, p. 10-11. Madame de Genlis se fait appeler Madame de Sillery-Brulart à cette époque-là.

8 *Ibid.*, p. 16-17 et 23.

9 *Ibid.*, p. 288.

10 *Id.*

la « *seule amitié* » étant son unique motivation[11]. Les *Leçons d'une gouvernante à ses enfants* sont donc un plaidoyer en faveur de l'éducation donnée, dont les principes sont précurseurs des temps nouveaux et un éloge du prince patriote et éclairé qu'est le jeune Louis-Philippe d'Orléans, qui « a beaucoup plus de caractère, de prudence, et, j'ose dire, de lumières qu'on n'en a à son âge »[12].

La gouvernante et la mère : chronique d'un éloignement

Il reste que les raisons qui ont amené le renvoi définitif du « gouverneur » ne sont pas d'ordre politique, mais se situent davantage sur le plan privé. Nous ne savons pas exactement à quel moment la duchesse d'Orléans a appris les tendres relations qui avaient uni son époux à Mme de Genlis dès 1772. L'historiographie a généralement daté très tardivement cette prise de conscience, ce qui semble peu vraisemblable[13]. Selon la baronne d'Oberkirch, les « intimités » de celui qui n'est encore que duc de Chartres avec Mme de Genlis « n'étaient un secret pour personne », bien que les amants aient dû les dissimuler aux regards ; le même témoin se souvient que, se promenant dans le jardin de la Folie Saint-James à Neuilly, elle dérangea beaucoup « un couple amoureux : c'étaient M. le duc d'Orléans et madame de Genlis. Ils étaient censés brouillés par respect pour madame la duchesse d'Orléans, qui l'avait obtenu à force de larmes »[14]. S'il est probable que les feux de la passion s'étaient progressivement éteints entre les deux amants, l'inconstance du viveur qu'était Louis-Joseph d'Orléans étant par ailleurs notoire, la comtesse sut garder sur le prince un ascendant sans failles jusqu'à la Révolution française : sentant d'ailleurs l'ardeur de celui-ci faiblir à son égard, c'est elle-même qui, pour préserver son autorité, introduisit auprès de lui la jeune et belle Agnès de Buffon, ancienne maîtresse de son propre mari. Celle-ci, qui était de vingt et un ans sa cadette, ne pouvait, pensait-elle, lui porter ombrage. Dans ses *Mémoires*, Louis-Philippe date la rupture intervenue entre sa mère et Mme de Genlis de l'exil de son père au Raincy, c'est-à-dire de mars 1788, et attribue cet éloignement aux menées de Mme de Chastellux qui, prétend-il, aurait voulu s'emparer de l'éducation des enfants : cette dernière assertion semble peu crédible[15]. En revanche, on peut supposer que l'imposition de la présence d'Agnès de Buffon, devenue maîtresse officielle, au château du Raincy, fut insupportable à la duchesse d'Orléans et qu'elle apprit alors que la liaison de son époux était due aux intrigues de la gouvernante de ses enfants. Quoi qu'il en soit, c'est moins la trahison de son époux qui blessa la duchesse d'Orléans –

11 *Ibid.*, p. 288 et 294. Le terme d'*amitié* est tiré d'une lettre de Mme de Genlis écrite le 3 octobre 1790 à la duchesse d'Orléans et qui est publiée par son auteur.

12 *Ibid.*, p. 26.

13 André De Maricourt, *Louise Marie Adélaïde de Bourbon-Penthièvre duchesse d'Orléans, La jeunesse*, Paris, Émile-Paul Frères, 1913, p. 195-197 ; Gabriel de Broglie, *op. cit.*, p. 193. Tous deux datent cette prise de conscience de 1787 et l'attribuent aux révélations qu'aurait alors faites Mme de Chastellux, dame d'honneur de la princesse.

14 L'épisode n'est pas daté, mais appartient au récit de son voyage à Paris dans l'hiver 1787. Il peut lui être antérieur. *Mémoires de la baronne d'Oberkirch*, t. 2, Paris, Charpentier, 1853, p. 76 et 376.

15 Louis-Philippe, *Mémoires*, t. 1, Paris, Plon, 1973, p. 37-38.

elle se savait trompée – que la confiance et l'amitié bafouée par Mme de Genlis, dont les innombrables protestations de dévouement affectueux lui apparurent soudain comme autant de signes de duplicité[16]. La duchesse d'Orléans n'était pas alors en mesure d'obtenir de son époux le renvoi du gouverneur de ses enfants et, lors d'un voyage qu'il effectua en Angleterre en octobre 1789, le duc d'Orléans alla même jusqu'à conférer à Mme de Genlis de « pleins pouvoirs » sur ceux-ci, ce qui était en réalité dénier toute autorité à son épouse.

Dans les *Leçons d'une gouvernante*, Mme de Genlis entend répondre à l'accusation qui lui est faite d'avoir retiré toute influence à la duchesse d'Orléans sur l'éducation de ses enfants. Elle avance trois arguments pour sa défense : tout d'abord les « touchantes marques de confiance et d'amitié » que lui a prodiguées la duchesse d'Orléans ainsi que la « multitude » – elle prétend en avoir plus de 150 – des lettres que celle-ci lui a adressées et où celle-ci se dit « heureuse » de voir ses enfants entre les mains d'une telle éducatrice ; ne lui a-t-elle pas remis un anneau portant la devise « Vous pouvez savoir combien vous m'aimez, mais non pas comme je vous aime »[17] ? Ensuite, au moment même de sa nomination comme gouverneur, la comtesse de Genlis a reçu du duc et de la duchesse la déclaration qu'elle serait la « maîtresse absolue » et qu'elle seule disposerait « du sort et des places des personnes attachées à l'éducation » et mises sous ses ordres[18]. Au reste, Mme de Genlis n'a jamais désiré que les enfants d'Orléans l'aimassent « de manière à ne pouvoir se passer »[19] d'elle : elle n'a jamais dominé personne […] surtout parce qu'il faudrait pour cela des soins, des assiduités, et une souplesse absolument contraires » à son caractère et à ses goûts. Contrairement aux objurgations de Jean-Jacques Rousseau dans l'*Émile* – qu'elle trouve cependant justes –, elle a souhaité que ses élèves aimassent de préférence à elle « ceux auxquels ils doivent le jour »[20]. Enfin,

---

[16] La liaison, née en 1786, du prince avec Agnès de Buffon est devenue publique au printemps 1787 : voir la lettre écrite le 15 juillet 1787 par la comtesse de Sabran au chevalier de Boufflers, *in* E. De Magnieu et Henri Prat (éds), *Correspondance inédite de la comtesse de Sabran avec le chevalier de Boufflers (1778-1788)*, Paris, Plon, 1875, p. 270-271. Il n'est pas sûr que les relations entre la princesse et Mme de Genlis aient été aussi affectueuses et sereines que cette dernière le prétend. Lors de son voyage à Paris en 1784, la baronne d'Oberkirch note à la date du 1er juin : « Cette princesse portait partout une mélancolie dont rien ne pouvait la guérir. Elle souriait quelquefois, elle ne riait jamais. Sa séparation d'avec ses enfants, enlevés par Madame de Genlis, lui brisait le cœur. » *Mémoires de la baronne d'Oberkirch*, *op. cit.*, t. 2, p. 80.

[17] Ces affirmations peuvent être comprises aussi comme une forme d'intimidation : le cas échéant, Mme de Genlis serait en mesure d'apporter les preuves de l'affection que lui portait la princesse, en publiant ses lettres. Madame de Sillery-Brulart, *op. cit.*, t. 1, p. 31, 290-314 (copie d'une lettre de Mme de Genlis à la duchesse d'Orléans, datée du 3 octobre 1790).

[18] Elle le dit fermement au chevalier de Bonnard en janvier 1782, lorsqu'elle est nommée gouverneur, pour le pousser à la démission. Bernard de Bonnard, *Journal de l'éducation des princes d'Orléans (décembre 1777-janvier 1782)*, édition critique par D. Julia, Paris, Classiques Garnier, 2019, p. 613, 615. Elle l'écrit le 4 janvier 1782 au cardinal de Bernis : Frédéric Masson, *Le Cardinal de Bernis depuis son ministère 1758-1794 : La suppression des Jésuites – Le schisme constitutionnel*, Paris, E. Plon, 1884, p. 377. Les nombreux départs de collaborateurs qui ponctuent son gouvernorat sont liés à son refus de toute réplique à ses ordres.

[19] Madame de Sillery-Brulart, *op. cit.*, t. 1, p. 296-297.

[20] *Ibid.*, p. 294-297. À cette occasion, elle cite longuement en note un passage du livre 1 de l'*Émile* de Rousseau : « Il [Émile] doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition ; j'y dois ajouter celle-ci et qui n'en est qu'une suite : qu'on ne nous ôtera jamais l'un à l'autre que de notre consentement. Cette clause est essentielle, et je voudrais même que l'élève et le gouverneur se regardassent tellement comme inséparables, que le sort de leurs jours fût toujours entr'eux un objet commun. » Bien qu'elle

Mme de Genlis évoque le désintérêt total de la duchesse d'Orléans pour les études de ses enfants : « [S]i Madame d'Orléans pendant onze années n'a pas eu d'*influence* sur l'éducation de ses enfants, c'est qu'elle ne voulait pas en avoir. » La duchesse ne semble pas, à première vue, avoir manifesté un intérêt extrême pour celle-ci : selon Madame de Genlis, elle ne voyait que peu ses enfants, n'avait jamais avec eux « d'entretiens particuliers » et, faute suprême, elle n'a lu tout au plus que quatre ou cinq articles du *Journal d'éducation* tenu par le « gouverneur »[21]. Le journal d'éducation rédigé par le précepteur Charles Gardeur-Lebrun atteste effectivement la brièveté des rencontres de la duchesse avec ses enfants : elle vient leur dire bonjour dans le courant de la matinée, mais ne reste au maximum que quelques minutes pour ne pas entraver le déroulement des leçons. Au retour du souper pris au pavillon de Bellechasse, les princes vont saluer leur mère pour lui souhaiter le bonsoir, mais l'entretien ne dure, là aussi, qu'un petit quart d'heure. À partir de l'automne 1785, au moment où Mme de Genlis supprime la table des princes au Palais-Royal, ce journal ne relate que l'emploi du temps de la matinée et celui du retour après le dîner, et ignore l'entier déroulement de l'après-midi et de la soirée au pavillon de Bellechasse. Pour Mme de Genlis, la défection de la duchesse d'Orléans à propos de l'éducation de ses enfants tient au fait « qu'elle s'en reposait entièrement sur [elle] et qu'elle pensait qu'ayant à cet égard plus d'expérience qu'elle [ses] soins leur seraient plus utiles que les siens ». Si, quand ils sont à Paris, elle vient voir ses enfants tous les jours à Bellechasse, c'est toujours aux seules heures où ceux-ci ne sont pas dans la chambre de leur « gouverneur », afin que celle-ci ne puisse « attribuer ses visites qu'à l'amitié […] et non au désir de passer une heure de suite avec ses enfants ». Au château de Saint-Leu, elle n'y vient « qu'aux heures du dîner et des promenades et ne s'y est établie depuis douze ans que trois ou quatre fois dans les temps où nous avons joué la comédie parce qu'alors les études étaient suspendues »[22]. En dépit des protestations de Mme de Genlis qui assure qu'elle a pressé la princesse de venir s'établir à Saint-Leu, « afin qu'elle pût connaître notre intérieur et suivre le plan de nos études », on peut aisément imaginer que la gouvernante s'est employée à exiger que l'ordre pédagogique ne soit pas troublé par la présence maternelle.

À la vérité, Madame de Genlis a une très vive conscience de sa supériorité intellectuelle sur la princesse. Elle revient dans ses *Mémoires* sur la totale inculture de cette dernière : « Madame la duchesse d'Orléans ayant été élevée au couvent par la vieille et vertueuse marquise de Sourcy qui lui avait donné ce qui vaut mieux que des grâces et des talents, car elle avait imprimé dans sa belle âme les sentiments les plus religieux et les meilleurs

les trouve « justes », Mme de Genlis prétend ne pas avoir suivi ces idées parce qu'elle ne voulait pas « devenir l'objet du premier sentiment de [ses] élèves » ni « exalter cet attachement naturel, si vif & si tendre, que tout enfant bien né éprouvera toujours pour une personne raisonnable et sensible qui lui consacrera tous ses soins ».

[21] *Ibid.*, p. 28-30. Dans la lettre qu'elle écrit à la duchesse d'Orléans le 3 octobre 1790, Mme de Genlis précise : « Grâce au ciel, il existe encore une preuve plus convaincante […] du désir infini que j'ai eu dans tous les moments que Madame fût chérie de ses enfants ; cette preuve est une démonstration géométrique ; c'est, Madame, le journal particulier que je fais pour vos enfants, et qu'ils lisent chaque jour. Que j'aurais été heureuse si vous aviez voulu le lire ce journal ; je n'aurais jamais perdu le bonheur d'être aimée de vous ! Un des plus grands chagrins que vous m'ayez causé, Madame, a été de me refuser, en présence de Mademoiselle, de le lire… » *Ibid.*, p. 298-299.

[22] *Ibid.*, p. 30-31.

principes. Mais d'ailleurs Madame de Sourcy n'ayant nulle instruction, n'avait pu en donner à son élève qui ne savait même pas l'orthographe. »[23] Aussi bien Mme de Genlis a-t-elle été l'éducatrice de Marie-Louise-Adélaïde de Bourbon-Penthièvre – celle-ci n'a que dix-neuf ans lorsque Mme de Genlis entre, en juin 1772, à la cour des Orléans – avant d'être celle de ses enfants ; elle lui a donné des leçons d'orthographe « pendant plus de dix-huit mois », mais aussi d'histoire et de mythologie. Et c'est pour l'instruction de la duchesse de Chartres qu'elle a fait peindre par le polonais Mirys « une suite de petits tableaux historiques représentant les plus beaux traits de l'histoire grecque et romaine » qu'elle a tirée des « extraits » qu'elle avait faits de ses propres lectures. Le premier matériel pédagogique « inventé » par Mme de Genlis l'a donc été à l'intention de la mère, avant d'être ensuite transféré au pavillon de Bellechasse pour l'éducation des enfants d'Orléans. En même temps, la comtesse de Genlis a su se rendre indispensable, servant de secrétaire à la duchesse, et rédigeant « tous ses billets et toutes ses lettres qu'elle copiait ensuite de son écriture »[24]. C'est de ce moment que date, selon la mémorialiste, « la plus vive amitié » entre les deux femmes, la duchesse s'attachant à sa dame d'honneur « avec une espèce de passion qui a duré dans toute sa force plus de quinze ans »[25]. Convaincue de ses propres limites et de son inhabileté dans le maniement de la langue, la duchesse s'est ainsi entièrement remise dans les mains de sa dame d'honneur qui a pu, le moment venu, faire d'autant plus aisément valoir sa pleine légitimité à devenir la gouvernante de ses enfants. À ce propos, le « gouverneur » ne ment vraisemblablement pas lorsqu'elle écrit : « La confiance qu'elle avait en moi était telle que jamais elle ne m'a fait une seule question sur ses enfants, sur leurs études, sur leurs progrès &c. »[26] On saisit dès lors et le degré d'intimité qui liait les deux femmes et la violence du retournement qu'a constitué leur rupture. Madame de Genlis a clamé haut et fort en entrant dans ses fonctions qu'elle ne voulait « ni argent ni grâces d'aucun genre » et a refusé « toute espèce d'appointements » : il s'agissait pour elle de prouver son « attachement sans bornes » à la duchesse et au duc d'Orléans ; mais c'était en même temps les obliger à une dette de reconnaissance imprescriptible[27].

On peut s'interroger surtout sur la sincérité des protestations d'affection de Mme de Genlis. Dans la lettre qu'elle adresse à la duchesse en octobre 1790, elle fait état des premiers troubles qui ont atteint la jeune Adélaïde d'Orléans, dès lors qu'elle a eu vent des rumeurs de sa démission : elle a trouvé cette dernière « dans un état

---

[23] SFDG, *Mémoires inédits*, *op. cit.*, t. 2, Paris, 1825, p. 256-257.

[24] *Ibid.*, p. 257-259.

[25] *Ibid.*, p. 245-246.

[26] Madame DE SILLERY-BRULART, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 1, p. 30. Dans ses *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 10-11, Louis-Philippe écrit : « Je crois cependant que Mme de Genlis n'aurait jamais réussi à remplacer le chevalier de Bonnard sans l'ascendant qu'elle avait acquis sur l'esprit de ma mère. Cet ascendant était tel alors, que je sais positivement que ma mère a beaucoup pressé mon père de confier notre éducation à Mme de Genlis et qu'elle a essentiellement contribué à l'y déterminer. »

[27] *Ibid.*, Préface, p. 28 et 332. Dans l'état du personnel du Palais-Royal en 1789, Mme de Genlis (qui a pris le titre de marquise de Sillery depuis 1787) apparaît toutefois avec des appointements de 6 000 livres tournois. Archives nationales, 300 AP III 2, pièce 57. Dans ses *Mémoires inédits*, *op. cit.*, t. 3, p. 95, Mme de Genlis reconnaît avoir touché ces appointements mais refusé les 12 000 livres que lui proposait à son entrée en fonction le duc de Chartres.

affreux de convulsions et de sanglots » et la jeune princesse lui a confié « qu'elle était au désespoir, qu'elle en mourrait ». Aussi bien, pour dissiper ses inquiétudes, Madame de Genlis lui promet de ne jamais « préférer » sa « liberté au bonheur d'achever son éducation et de ne jamais donner » sa démission. Madame de Genlis joue ici de son emprise psychologique sur une adolescente – Adélaïde est alors dans sa quatorzième année : « [E]lle entre dans un âge très dangereux pour les jeunes personnes, & que son extrême délicatesse et son incomparable sensibilité, rendront plus critique pour elle, que pour toute autre ; à l'approche de cette époque, les secousses violentes, les chagrins sont d'un danger excessif. » La conclusion coule de source : « Il m'est donc impossible de donner ma démission, puisque dans l'état où sont les choses, je suis sûre que la délicate constitution de Mademoiselle ne résisterait pas à un tel chagrin. »[28] Les mêmes symptômes se reproduisent au départ de Madame de Genlis le 26 avril 1791, au lendemain de la communion pascale faite par la jeune Adélaïde. Ils sont d'ailleurs entretenus par trois billets que la gouvernante a laissés avant de partir et qui sont remis successivement à son élève : elle y évoque la « séparation cruelle » qui leur est imposée, la « prévention injuste » dont elle est l'objet de la part de la duchesse d'Orléans dont l'âme est cependant « angélique », compare sa situation à celle de Fénelon contraint de quitter le duc de Bourgogne et invite son élève à jouer de la harpe aux mêmes heures qu'elle-même le fera (puisqu'elle emporte une harpe avec elle), passant, à ce moment précis, de vous au tu : « O mon amour ! Je sens bien ce que le seul son d'une harpe produira sur ton sensible cœur… & quels souvenirs il te rappellera ! »[29] On mesure ici la possessivité de la gouvernante et l'empire qu'elle entend conserver sur ses disciples, même absente et congédiée. Face à « l'état inquiétant » des nerfs de sa fille, « sa faiblesse, sa maigreur excessive, le changement de sa figure »[30], le duc d'Orléans s'empresse de rappeler la gouvernante : « [L]es évanouissements et les convulsions de Mademoiselle [Adélaïde d'Orléans], loin de diminuer, *s'aggravaient tous les jours,* […] *elle dépérissait à vue d'œil,* […] *enfin l'on craignait pour ses jours, pour peu que cet état se prolongeât.* »[31]

L'empire du « gouverneur » sur Louis-Philippe, duc de Valois, paraît avoir été encore plus fort. À l'automne 1789, ce dernier exprime à celle-ci le violent sentiment qu'elle lui inspire et lui demande la permission de l'appeler « maman » quand ils seront en tête à tête :

> « J'espère, ajoute-t-il, que vous ne me refuserez pas cette grâce, car vous devez savoir que je vous aime autant que le fils le plus tendre peut aimer sa mère ; vous ne m'avez pas donné le jour, mais vous avez eu pour moi, pendant

[28] Madame DE SILLERY-BRULART, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 1, p. 305-307.

[29] *Ibid.*, p. 339-358 (citation p. 353-354). L'auteur ajoute : « [M]andez-moi, cher enfant, que cette idée « plaît à votre cœur comme au mien, & que vous prenez cet engagement. Si vous voulez changer d'heure, à cause des promenades […], je prendrai exactement les heures que vous fixerez. »

[30] *Ibid.*, p. 355.

[31] *Ibid.*, p. 359.

> sept ans, les soins les plus tendres, les plus assidus, les plus constants. […] Vous êtes pour moi plus qu'une amie, plus qu'une mère, ne me privez pas, au moins quand nous sommes seuls, du plaisir de vous donner ce doux nom que vous méritez tant[32].

Le 22 novembre de la même année, le jeune prince enamouré se fait encore plus pressant :

> « Comment vous témoigner, maman, toute ma reconnaissance de la manière dont vous m'avez traitée hier ? Si quelque chose pouvait ajouter à la vive affection qu'a pour vous votre fils, c'était cela. Ah ! on pourra me dire, maman, que je me laisse gouverner par vous, loin de chercher à m'en disculper, je m'en glorifierai. Je n'oublierai jamais ces mots : je suis à vous, à la vie, à la mort ; ils ont fait sur moi une impression si vive que jamais ils ne s'effaceront de mon cœur. J'aurais voulu en trouver de plus forts, je les aurais employés ; oui, maman, votre emprise sur moi est absolue, vous ferez de moi tout ce que vous voudrez, et considérez-moi comme votre fils et croyez que la nature ne vous en aurait pas donné un plus tendre et plus aveuglément soumis que votre fils Théodore. J'espère que maman me pardonnera cette seconde lettre ; quand elle voudra m'empêcher de lui écrire, il faudra qu'elle me défende de l'aimer ; c'est le seul de son ordre auquel je ne puisse obéir[33].

Si Mme de Genlis n'a pas joué jusqu'au bout le rôle que Madame de Warens tient vis-à-vis de Jean-Jacques Rousseau, il n'en reste pas moins que, contrairement à ses affirmations, elle a suivi à la lettre les règles d'attachement que Jean-Jacques fixe entre gouverneur et élève dans l'*Émile* et inspire des sentiments passionnés qui aboutissent de fait à dénier toute place à la mère naturelle. Dans son *Journal d'Éducation*, la comtesse de Genlis note à la date du 2 décembre 1789 qu'elle a permis à Louis-Philippe, qui lui écrit souvent des « lettres d'une tendresse extrême », de l'appeler « sa mère » : « [*M*]*ère*, je suis bien sûre qu'il n'a pas réfléchi à la valeur de cette expression : cette simple remarque suffira pour qu'il ne la répète plus, je ne suis que *sa seconde mère*. »[34] Le duc de Chartres doit donc avoir « pour la mère tendre et vertueuse que la nature lui a donnée, l'attachement de préférence qu'elle mérite », précisant cependant perfidement à propos de cette dernière : « Il ne lui a manqué que d'avoir été élevée comme vous l'êtes, pour faire pour ses enfants tout ce que j'ai fait pour vous. »[35] La comparaison

---

32 Lettre de Louis-Philippe à Mme de Genlis, 28 octobre 1789, Archives Valence (collection particulière), texte cité par Gabriel de Broglie, *op. cit.*, p. 191.

33 Lettres de Louis-Philippe d'Orléans à Mme de Genlis, 28 octobre et 22 novembre 1789, publiées par Gabriel de Broglie, *ibid.*, p. 191-192, collection privée. Théodore est le prénom de l'un des deux héros du roman de Mme de Genlis, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation*, Paris, 1782, nouvelle édition annotée par Isabelle Brouard-Arends, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006. De la même façon, Mme de Genlis appelle la jeune Adélaïde d'Orléans Adèle. Voir SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 1, p. 200 et 353.

34 Madame de Sillery-Brulart, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 1, p. 182-183.

35 *Ibid.*, p. 182-183, *Journal d'éducation* de Mme de Genlis à la date du 2 décembre 1789.

n'est plus ici entre nature et culture, mais entre la « bonne » mère qu'est la gouvernante et la duchesse d'Orléans, privée de toutes ces qualités par l'éducation qu'elle a reçue. Cette dernière se voit ainsi dénier tout droit sur ses enfants par la volonté de son époux et toute affection de la part de ceux-ci, du fait des soins d'une gouvernante qui a pris entièrement sa place.

La démission exigée par la duchesse d'Orléans, par son « éclat fâcheux », apparaît aux yeux du « gouverneur » comme un licenciement dégradant qui vient ternir sa gloire : on ne saurait remercier Madame de Genlis « comme on renvoie une femme de chambre » ni apaiser son amertume par des « pensions », comme si l'on pouvait substituer aux « sacrifices » qu'elle s'est imposés à elle-même un marché[36]. À l'inverse, la duchesse, connaissant son infériorité dans toute conversation, se refuse à « l'explication positive et détaillée » que réclame Madame de Genlis et vient simplement signifier au pavillon de Bellechasse ses ordres en imposant silence au « gouverneur » et en lisant un écrit préparé d'avance où elle l'invite à se retirer sans délai : en cas de résistance, « il n'y a point d'éclat » auquel ne doit s'attendre la gouvernante[37]. Arracher à cette dernière l'éducation des enfants alors que celle-ci n'est pas achevée, c'est de toute façon ternir cette gloire à laquelle elle est tant attachée.

Madame de Genlis et l'écriture

En réalité, Mme de Genlis a voulu réunir en sa personne les trois fonctions de mère, de gouverneur/gouvernante et de précepteur/préceptrice qui sont habituellement séparées, devenir en quelque sorte la seule interlocutrice adulte des enfants qu'elle avait à éduquer. Cette ambition est aisément décelable à travers les écrits qu'elle a laissés et qui révèlent une véritable graphomanie. Sainte-Beuve l'a judicieusement noté : « On n'a jamais été plus décidément *écriveuse* que Mme de Genlis ; elle offre le type de la race, mais sans rien d'exclusif. Elle sait tout faire et comment tout se fait, elle s'entend au cidre comme à la harpe. Elle veut être propre à tout et qu'on puisse dire d'elle comme de Gil Blas : “Vous avez l'outil universel” […] [c]e qu'elle ne perdit jamais, c'est l'habitude de traduire en livre, en roman, en leçon, tout ce qui s'offrait à elle. Tout lui était matière à écrire et faire un traité. »[38] Très tôt, d'abord au couvent du Précieux Sang à Paris où sa mère s'est retirée après la mort de son père, Félicité du Crest de Saint-Aubin s'est mise à faire des « extraits » (c'est-à-dire les résumés) de ses lectures ; alors qu'elle est jeune mariée, sa boulimie de livres ne s'interrompt nullement, tant au château de Genlis qu'à Sillery, chez sa tante la marquise de Puisieux, ou à Paris : « Je lus beaucoup à Sillery […]. Je remportai de Sillery une bonne quantité d'extraits. J'aimais à grossir cette collection ; rien ne m'attachait davantage que cet amas de notes, d'extraits,

………………………………………..

36 *Ibid.*, p. 300-302, lettre à la duchesse d'Orléans en date du 3 octobre 1790, et p. 330-333.

37 *Ibid.*, p. 335-336.

38 Charles-Augustin SAINTE-BEUVE, *Causeries du Lundi*, t. 3, « Œuvres de Madame de Genlis », 14 octobre 1850, Paris, Garnier frères, 1851, p. 20.

de réflexions qui formaient déjà à cette époque un nombre énorme de cahiers. »[39] Elle écrit en même temps, sur le registre *in-folio* destiné aux comptes de la cuisine de Genlis, « un journal très détaillé » de ses occupations et de ses réflexions où elle rédige « tous les jours quelques lignes et quelquefois des pages entières »[40]. À la cour des Orléans, elle garde ses habitudes, puisque « dans les petits moments perdus », elle continue à élaborer des « extraits » ou à recueillir sur ses cahiers ce qu'elle a entendu « d'intéressant et de nouveau » dans ses conversations. Elle s'imagine ainsi imiter le chancelier d'Aguesseau, dont on lui a dit « qu'il avait fait en plusieurs années quatre volumes in 4°, en employant douze ou quinze minutes tous les jours, que Madame d'Aguesseau mettait constamment à se rendre dans la salle à manger. »[41] On retrouve ici deux éléments essentiels qu'elle mettra activement en œuvre dans l'éducation des enfants d'Orléans : l'obsession qu'aucune minute dans leur emploi du temps ne soit perdue[42] et un recours omniprésent à l'écriture.

Plusieurs traits sont tout à fait significatifs à cet égard. Mme de Genlis prétend, au sein d'une cour princière, au statut de femme de lettres ayant un pouvoir d'opinion et une mission d'instituteur du prince[43]. Le 26 janvier 1776, jour anniversaire de ses trente ans, elle paraît, à la soirée de la duchesse de Chartres, sans fard et sans toilette, annonçant que sa jeunesse était finie : cet éclat, fruit d'un pari qu'elle a tenu avec le duc d'Orléans, est dès le lendemain récompensé par l'envoi, par le duc, qui s'acquitte ainsi de son enjeu – c'est sa « discrétion »[44] –, de toute une panoplie d'écrivain où figure une série de volumes en blanc reliés de maroquin rouge et vert[45]. Elle a soigneusement théâtralisé son entrée dans le pavillon de Bellechasse, qui ressemble à une sorte d'entrée en religion laïcisée : le dîner d'apparat au Palais-Royal, qui, en juillet 1779, marque ses adieux à la cour et sa retraite hors du monde pour se livrer à la mission sacrée d'éducatrice des demoiselles d'Orléans, s'apparente à un rite de passage, même si cette « retraite » est toute relative et si, au cours des trois premières années, Mme de Genlis réussit à faire venir quasi chaque soir le duc et la duchesse de Chartres dans son intimité. La décision de faire coïncider la publication d'*Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation* qui, à ses yeux, doit assurer son autorité et sa réputation en matière de pédagogie, avec sa nomination comme gouverneur des fils du duc d'Orléans

39 SFDG, *Mémoires inédits*, *op. cit.*, t. 1, p. 346. Voir aussi p. 201, 215, 261.

40 *Ibid.*, p. 215.

41 *Ibid.*, t. 2, p. 275-277. Mme de Genlis utilise de la même façon le temps de retard récurrent de celle qui n'est encore que duchesse de Chartres à se rendre à la salle à manger du Palais-Royal pour se livrer à la lecture. Elle se fait avertir par un valet de l'instant précis où cette dernière va entrer dans le salon.

42 Voir *Adèle et Théodore*, 2e édition, M. Lambert et F.J. Baudoin, Paris, 1782, t. 3, lettre xxviii, p. 198-202 [dans l'édition procurée par I. Brouard-Arends, Rennes, 2006, p. 513-514] et l'ouvrage *De l'emploi du temps*, Paris, Arthus Bertrand, 1824, p. 15-18.

43 Sur la consécration de l'écrivain au xviiie siècle, voir Éric Walter, « Les auteurs et le champ littéraire », *in* Henri-Jean Martin et Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, t. 2, *Le Livre triomphant*, Paris, Promodis, 1984, p. 382-399 ; Jean-Claude Bonnet, *Naissance du Panthéon. Essai sur le culte des grands hommes*, Paris, Fayard, 1998, p. 135-251.

44 « On appelle une *discrétion*, ce qu'on gage ou ce qu'on joue, sans le marquer précisément, et qu'on laisse à la volonté de celui qui perdra » (*Dictionnaire de l'Académie française*, édition de 1762).

45 SFDG, *Mémoires inédits*, *op. cit.*, t. 3, p. 87-88.

en janvier 1782, a été largement mûrie : elle espère de cette parution une gloire littéraire qui ferait taire toutes les critiques. Quant à l'éducation elle-même, il n'est pas exagéré de la définir comme un véritable atelier d'écriture. Résumant son « travail particulier » pour ses élèves à la fin des *Leçons d'une gouvernante*, elle détaille :

> « Tout le travail ci-dessus, entièrement écrit de ma main, forme à peu près 35 gros volumes manuscrits, qui en feraient près de 50 à l'impression. J'en ai tous les originaux que je fais successivement copier pour mes élèves, qui désirent avoir cette collection complète, qui a été uniquement faite pour eux, & qu'ils ont lue & relue plusieurs fois dans le cours de leur éducation[46].

Par-delà ce rassemblement de gros volumes reliés, la comtesse de Genlis a constitué « une petite bibliothèque portative » où les extraits sont classés thématiquement selon une idée particulière : l'amitié, la vertu et l'innocence, la liberté, le patriotisme ; au moment où la comtesse de Genlis écrit les *Leçons d'une gouvernante*, elle a ainsi constitué…

> « 51 portefeuilles, ou petits livres dont le moindre a 150 pages, & presque tous 170 à 190, tous d'une écriture très fine, & écrits de ma main. Ils sont en général de la grandeur d'un petit in-12 ; mais il y en a une douzaine qui ne sont qu'un peu au-dessous du format in 8º. […] En outre de ces 51, qui sont finis, j'en ai encore 19 autres commencés sur d'autres sujets ; je m'avisai de commencer ce travail sur la fin de l'année 1788 ; ainsi, j'ai écrit tous ces portefeuilles en trois ans. Les extraits que j'avais faits auparavant m'ont été fort utiles pour faire cette collection ; cependant, afin de compléter chaque sujet, j'ai été obligée de faire une infinité de nouvelles recherches, et une lecture prodigieuse[47].

Il y a dans cette évaluation quantitative de toute son œuvre une sorte d'aveu pathétique. Tout se passe comme si la quantité d'écriture produite devait constituer une preuve de l'excellence de l'éducation dispensée :

> « Tous ces ouvrages, ces extraits, ces manuscrits sont peut-être fort médiocres, mais certainement le travail est immense, & à tel point que l'énumération en paraît fabuleuse, & que je n'oserais la faire si je n'avais pour témoins de tout ce que j'avance, tous mes élèves & quinze personnes d'ailleurs, qui peuvent en certifier la scrupuleuse vérité. Et j'en possède une preuve sans réplique, puisque ces manuscrits de mon écriture, sont entre mes mains. Je n'ai jamais eu de secrétaire, j'ai toujours écrit moi-même, & jamais personne ne m'a aidée

46 Madame de Sillery-Brulart, *Leçons d'une gouvernante, op. cit.*, t. 2, p. 554.

47 SFDG, *Leçons d'une gouvernante, op. cit.*, t. 2, p. 549-565 (citations p. 554-555 et 559-560).

> dans un extrait, soit en me donnant des notes, soit en lisant & marquant des passages[48].

À travers cette graphomanie transparaît une autodidaxie qu'aucun dispositif institutionnel n'est jamais venu régler[49].

Celle-ci prend ici deux aspects complémentaires. Tout d'abord, les « extraits » ont une vocation proprement « encyclopédique »[50] : ils concernent la chronologie, l'histoire, la géographie, la mythologie, l'histoire naturelle, la médecine, la littérature épique, les pièces de théâtre, des mélanges de littérature anglaise et italienne, la religion, un volume étant même intitulé « explication de mots peu connus », les journaux de voyage, la description des cabinets et monuments visités à Paris, la « description de tous les arts et métiers, manufactures ». Certains d'entre eux ont été appris par cœur par les enfants, d'autres ont été lus et relus plusieurs fois. À lire cette énumération – qui n'est pas exhaustive –, on saisit bien que Mme de Genlis ne voulait pas seulement être le gouverneur des enfants d'Orléans :

> « L'objet du gouverneur, écrit l'*Encyclopédie,* n'est pas d'instruire son élève dans les lettres ou dans les sciences. C'est de former son cœur aux vertus morales, et principalement à celles qui conviennent à son état et son esprit par rapport à la conduite de la vie, à la connaissance du monde et des qualités nécessaires pour y réussir[51].

Mme de Genlis n'entendait certainement pas se départir des missions assignées à sa fonction, mais avait en même temps la volonté délibérée d'être une « institutrice » qui venait, de ce fait, doubler les leçons des précepteurs : il s'agit là d'un empiétement systématique dans les matières enseignées par ces derniers, sauf dans le cas des sciences exactes qu'elle ne peut prétendre maîtriser, et cette usurpation est lourde de conflits à venir.

L'autre aspect essentiel de cette graphomanie est la rédaction de journaux qui détaillent quotidiennement l'activité à laquelle se sont livrés les princes. Dès 1782, Mme de Genlis, par la voix d'un des protagonistes de son roman *Adèle et Théodore*, le comte de Roseville, gouverneur d'un futur monarque à l'étranger, faisait du journal l'un des instruments privilégiés de l'éducation du prince :

48 *Ibid.*, t. 2, p. 564-565.

49 Voir, à ce propos, Willem Frijhoff, « Audodidaxies xvie-xixe siècles : jalons pour la construction d'un objet historique », *Histoire de l'éducation*, no 70, mai 1996, p. 23-24.

50 Charles-Augustin Sainte-Beuve, *op. cit.*, t. 3, p. 20 : « À propos de cette manie encyclopédique qui la posséda de tout temps et qui ne fit que s'accroître avec les années, un de ses spirituels amis écrivait : "Elle se réserve de refaire l'*Encyclopédie* dans sa vieillesse". »

51 Jean Le Rond d'Alembert et Denis Diderot (dir.), *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. 7, Paris, 1757, p. 792. L'auteur de l'article est André Lefèvre, cousin de l'écrivain Pierre-Jean Grosley.

> « Je ne me repose de mes devoirs, ni sur un sous-gouverneur, ni sur un précepteur ; je ne quitte point mon élève : il est vrai que je suis levé deux heures avant son réveil, & que je me couche une heure après lui ; mais je prépare le matin ses études & l'instruction particulière du jour, & le soir j'ai la coutume d'écrire un journal très détaillé de tout ce qu'il a fait de mal dans la journée, & je compte dans ce nombre toutes les occasions perdues ou négligées de faire une bonne action, ou de dire une chose obligeante. Comme la plupart des fautes se font devant du monde, je l'en reprends rarement dans le moment même, ce qui fait que très souvent n'ayant point été grondé dans le cours de la journée, il se flatte, en se couchant, que le journaliste n'aura rien à dire. Je le laisse toujours dans cette incertitude, qui lui donne le plus grand désir d'être au lendemain, afin de s'éclaircir ; en effet, aussitôt qu'il est habillé (et la curiosité l'engage toujours à presser sa toilette), il passe dans son cabinet et me demande mon journal. Je le lui donne ; il le lit tout haut, & j'exige que ce soit de suite et sans commentaire, car il est bon de l'accoutumer à prononcer lui-même le détail de ses fautes ; ensuite je le lis une seconde fois, & alors nous nous communiquons mutuellement les réflexions que cette lecture nous inspire. Je le familiarise ainsi, non seulement à entendre la vérité, mais à la désirer, à l'aimer & à l'écouter paisiblement, dépouillée de toute espèce de fard[52].

Dans l'éducation des princes et de la princesse d'Orléans, ce modèle fictionnel a été systématiquement transposé. Les journaux peuvent être ici subdivisés en deux séries. Il y a d'abord ceux qui sont rédigés par des valets, des femmes de chambre ou par un précepteur : ainsi le journal de l'éducation du comte de Beaujolais, né en 1779, est-il rédigé par le valet Barrois, celui de « Mademoiselle d'Orléans », autrement dit Adélaïde, est-il écrit par Mademoiselle Rime, sa femme de chambre, et contient tous les jugements portés par les maîtres sur les leçons données. Celui du « lecteur » Charles Gardeur-Lebrun, promu en 1785 au titre de sous-gouverneur[53], relate l'éducation du duc de Valois et du duc de Montpensier, sur lequel Mme de Genlis écrit ses « remarques et observations ». Mme de Genlis publie de larges extraits de ce dernier qui, en 1791, « est composé de onze gros volumes, qui en feraient au moins vingt à l'impression, sur lesquels il y en a à peu près trois ou quatre de moi »[54]. Il convient de prendre cette dernière affirmation tirée des *Leçons d'une gouvernante* avec quelques réserves. Il est clair que Mme de Genlis, dans cet écrit apologétique, tend à magnifier son rôle et qu'elle

52 SFDG, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation*, *op. cit.*, t. 1, lettre XXXVI, p. 315-316 [dans l'édition procurée par Isabelle Brouard-Arends, Rennes, 2006, p. 177-178].

53 Charles Gardeur-Lebrun (1744-1801) est le fils de Louis, professeur de mathématiques à l'École royale d'artillerie de Metz et ingénieur de la Ville. Il a été secrétaire du comte de Genlis avant d'entrer au service de l'éducation des princes. Dans les citations, nous avons conservé l'appellation de Le Brun, sous laquelle Mme de Genlis le dénomme.

54 SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 549. Pour Mme de Genlis, ce journal contient « le détail de tout ce que nos élèves ont fait et dit durant le temps qu'ils ne passaient pas avec moi, avec le récit de toutes nos discussions intérieures ; journal commencé aussitôt que les enfants nous ont été confiés et continué jusqu'à ce jour sans autre interruption que celle des voyages faits avec mes élèves sans M. Le Brun ». *Ibid.*, p. 392-393.

exagère délibérément le poids réel de ses annotations marginales. Philippe Lejeune a récemment invité les historiens à se livrer à une étude « génétique » des textes de cette dernière en comparant l'un des manuscrits originaux du *Journal d'éducation* de Charles Gardeur-Lebrun, conservé au musée Condé à Chantilly[55], aux « extraits » qu'en donne la gouvernante dans son livre : il note que Mme de Genlis a « éliminé l'immensité du journal minutieux de Le Brun pour n'en garder que les quelques détails auxquels s'accrochaient ses remarques marginales à elle, citées intégralement »[56]. À la vérité, même cette dernière assertion est inexacte, puisque Mme de Genlis ne reprend pas forcément la totalité de ses annotations et laisse parfois dans l'ombre du manuscrit original ses propos les plus polémiques. L'analyse génétique est d'autant plus indispensable que l'historien n'est plus contraint de s'en tenir aux propos imprimés de la gouvernante et peut juger désormais sur pièces la totalité de l'éducation des princes d'Orléans.

À côté de ces journaux écrits par des personnes soumises à son autorité, Mme de Genlis en rédige elle-même au moins trois : le journal des lectures faites où elle consigne « le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur, la quantité de volumes, & la date où cette lecture avait été terminée »[57], un journal particulier, écrit de 1782 à 1786, qui contient ses « observations » sur ses élèves et les instituteurs, mais qui n'est pas destiné à être lu aux enfants[58] ; un second journal particulier lui succède où sont consignées « les fautes et les bonnes actions de l'élève avec les leçons du gouverneur ; journal que l'élève doit lire chaque jour, et qui n'est fait que pour lui, et son père et sa mère »[59]. C'est cette idée – elle est à ses yeux « absolument nouvelle » – que Mme de Genlis préconise dans son *Discours de l'éducation de M. le Dauphin* en 1790[60] et qu'elle a systématiquement mise en œuvre dès sa nomination comme gouverneur des enfants d'Orléans. Elle oppose ici avec rigueur oralité et écriture :

> « On a, dans tous les temps, exigé d'un homme d'affaires, *intendant* des *comptes* minutieusement détaillés, & jamais un père de famille n'a demandé à l'instituteur qu'il a choisi *d'un compte journalier* qui pût lui faire connaître le caractère, l'esprit, les défauts, les vertus, et les inclinations naturelles de ses

---

[55] Voir au Musée Condé à Chantilly les mss 1937, 1938, 1939 qui conservent le journal d'éducation de Charles Gardeur-Lebrun pour les années 1785, 1787, 1788. Les autres années de ce journal ne sont pas perdues, comme on l'a longtemps cru. Elles sont conservées aux Archives générales du Royaume de Belgique, Fonds Vendôme-Nemours. Pour une présentation systématique des sources concernant l'éducation des princes d'Orléans et les pistes de recherche qui s'ouvrent désormais, on se reportera à l'article de Dominique JULIA, « Princes et élèves : l'éducation des princes d'Orléans sous l'autorité de Madame de Genlis », *Histoire de l'éducation*, n° 151, 2019/1, p. 63-121.

[56] Philippe LEJEUNE, « Le panoptique de Mme de Genlis », *in* Philippe LEJEUNE, *Aux origines du journal personnel, France, 1750-1815*, Paris, Honoré Champion, 2016, p. 423-445 (citation p. 442-443).

[57] SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 549.

[58] *Ibid.*, t. 2, p. 392-393.

[59] *Ibid.*, t. 1, Préface, p. 6-7.

[60] Madame DE BRULART, *Discours sur l'éducation de M. le Dauphin et sur l'adoption*, Paris, Onfroy et Née de La Rochelle, 1790, p. 41, 44-46.

> enfants, & en même temps la manière de voir & de sentir du gouverneur ! car ce compte-rendu verbalement est toujours vague, inexact, superficiel, ne peint rien, & laisse à peine quelques notions confuses sur un objet qu'il serait important d'approfondir...[61].

À partir d'avril 1790, la gouvernante décide même de faire signer son journal particulier par les jeunes princes : le duc d'Orléans est parti pour Londres depuis octobre 1789 et la duchesse a positivement refusé de le lire le 15 mars précédent[62]. Le journal change alors de signification : construit pour être un monument édifié à la gloire de l'éducation dispensée, il devient une pièce justificative où les princes sont appelés à servir de témoins pour authentifier de leur signature la quotidienneté de ce qui y est inscrit, afin de prévenir les conséquences d'une rupture que la comtesse pressent. À cette occasion, nous apprenons l'usage qui en est fait : les princes lisent eux-mêmes les articles du journal qui les concernent, et chaque année, la comtesse leur en fait « une lecture générale afin de remettre » sous leurs yeux « l'ensemble de tout ce tableau » de leurs actions, chaque mot étant conforme « à la plus exacte et plus scrupuleuse vérité »[63]. Mme de Genlis peut ainsi s'enorgueillir d'être en mesure de « rendre un compte fidèle et détaillé, minute par minute, de toutes les paroles et actions de » ses « élèves, de toutes les instructions qu'on leur a données et de la manière dont ils ont pris leurs leçons depuis l'instant où » ils lui ont été confiés jusqu'au 26 avril 1791, c'est-à-dire pendant onze ans et demi. « Certainement jusqu'ici jamais instituteur n'a été en état de pouvoir rendre un tel compte. »[64] Reste à mesurer les effets de cette écriture océanique au sein de l'éducation.

La gouvernante et les précepteurs

On connaît désormais tout le travail de sape effectué par Mme de Genlis pour déstabiliser le chevalier de Bonnard dans la position de sous-gouverneur où il avait été nommé par ses soins en décembre 1777. Elle a perçu assez rapidement que, contrairement à ses vœux, le chevalier de Bonnard ne serait pas l'instrument docile qu'elle imaginait et qu'il cherchait à s'émanciper des liens de reconnaissance que, dans le fonctionnement curial, un « client » doit au « patron » (en l'occurrence une femme) qui l'a fait nommer. Son mode d'action a donc été double. D'une part, sur

....

[61] SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 1, Préface, p. 7.

[62] *Ibid.*, p. 192 : « Mme la duchesse d'Orléans m'a répondu (& je rends littéralement sa réponse) *qu'elle n'avait que faire de lire ce journal, qu'elle s'en fiait à ses enfants*. J'ai insisté, mais en vain. Mme la duchesse d'Orléans m'a répété deux fois la même réponse. Alors j'ai répondu à mon tour que je ne pouvais me dispenser d'écrire ce détail sur ce journal, et c'est ce que je fais, parce que je crois le devoir pour moi-même. »

[63] Voir les instructions consignées à la date du 2 avril 1790, *ibid.*, p. 195-199. À ces divers journaux, il convient d'ajouter les « instructions morales et chrétiennes » dispensées trimestriellement aux princes-élèves et apprises par cœur. Ces instructions étaient écrites sur des feuilles séparées. Certaines d'entre elles sont conservées au Musée national d'éducation sous la cote d'inventaire 79/6440 et concernent les années 1782, 1783, 1785.

[64] SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 394.

un plan structurel, elle s'attache à discréditer en sous-main toutes les initiatives de Bonnard : elle souligne le maintien balourd du petit duc de Valois, sa peur des chiens, ses expressions dont la familiarité détonne par rapport à la langue épurée que l'on est en droit d'attendre d'un prince, et, par l'intermédiaire de la duchesse de Chartres qui exige d'avoir ses fils auprès d'elle quatre heures par jour, elle obtient déjà un contact quotidien et direct avec eux, puisque cette dernière s'empresse de les lui mener au pavillon de Bellechasse. D'autre part, par-delà les humiliations qu'elle fait subir à Bonnard et qui visent à le pousser à la démission, elle saisit sur-le-champ les opportunités que lui accordent les circonstances pour évincer définitivement celui qu'elle considère comme un adversaire de ses ambitions : la naissance d'un dauphin à la cour de France, en octobre 1781, éloigne les princes d'Orléans d'une succession au trône et autorise donc des choix plus originaux dans la nomination de leur gouverneur ; la mort du docteur Tronchin, très fidèle soutien de Bonnard, le 30 novembre 1781, élimine un obstacle à l'ascension de la favorite ; le rhumatisme goutteux dont est atteint Bonnard lui-même pendant près d'un mois et qui le force à garder le lit met en question la capacité du sous-gouverneur à exercer sa fonction. Ce sont là autant d'occasions qu'a su faire valoir la gouvernante des princesses auprès du duc de Chartres. Bonnard a donc été invité par celui-ci à se soumettre, c'est-à-dire à devenir le subordonné de Mme de Genlis, ou à se démettre. Perfidement, cette dernière lui lance la flèche du Parthe lorsqu'elle lui annonce, après qu'il a reçu les ordres du duc, qu'elle n'a trouvé au château de Saint-Leu, où elle compte résider huit mois de l'année avec ses pupilles, aucune place pour pouvoir y loger Mme de Bonnard, ce qui signifie le renoncement à toute vie conjugale pendant les deux tiers de l'année[65].

Retirée à Bellechasse, Mme de Genlis ne peut cependant décider immédiatement d'un transfert complet de l'éducation des princes depuis le Palais-Royal, d'autant plus que le pavillon qu'a fait construire le duc de Chartres se trouve à l'intérieur d'un enclos monastique, celui des chanoinesses du Saint-Sépulcre : il n'est donc pas question que les petits princes puissent venir y habiter. Un premier éloignement du Palais-Royal est l'établissement au château de Saint-Leu, situé près de Paris, à la belle saison – de mai à novembre. En revanche, dans un premier temps, les princes ne se rendent, quand ils sont à Paris, que de cinq à huit heures à Bellechasse, le reste du temps étant occupé par les leçons qu'ils prennent sous la conduite de leurs précepteurs au Palais-Royal. Peu à peu, le temps passé à Bellechasse s'allonge : la comtesse obtient que les princes viennent déjeuner et dîner le dimanche puis trois jours de la semaine ; sa victoire est enfin complète le 15 octobre 1785 lorsque, après une longue discussion sur les dépenses trop élevées de la cuisine des princes au Palais-Royal, elle réussit à faire fermer celle-ci et à obtenir la venue de ses élèves chaque jour de midi à dix heures du soir[66]. Désormais,

....

[65] Le récit, très caustique, de cette prise de pouvoir est fait par Guy Antonetti, *Louis-Philippe*, *op. cit.*, p. 79-92, qui s'appuie essentiellement sur le *Journal d'éducation* du chevalier de Bonnard. On se reportera, pour plus de détails, à l'édition de ce journal : Bernard de Bonnard, *Journal de l'éducation des princes d'Orléans, décembre 1777-janvier 1782*, *op. cit*.

[66] Au cours de l'année 1785, le journal du précepteur Gardeur-Lebrun, écrit sous le contrôle de Mme de Genlis, est rempli d'observations sur la négligence du cuisinier dans la tenue de ses comptes et dans la gestion des

la gouvernante entend « présider » aux leçons données dans sa propre chambre. Fière de sa consécration, elle savoure son triomphe et rappelle à ses coopérateurs la source de son autorité :

> « Monseigneur & Madame la duchesse de Chartres ont désiré que je rapprochasse davantage encore leurs enfants de moi ; cela seul m'eût décidé à ce nouvel arrangement. D'ailleurs j'y trouve encore un grand avantage pour leur éducation & une grande économie. Ces Messieurs répètent eux-mêmes que je suis la personne de l'éducation que les enfants aiment le mieux & craignent le plus ; ce qui doit naturellement être pour la personne qui a le plus d'autorité & qu'ils voient honorée de la confiance et de l'amitié de leur père et de leur mère ; ce n'est point un effet de mes talents, mais c'est l'effet tout simple de ma situation : d'après cela, il est donc à désirer qu'ils passent le plus de temps possible avec la personne qui leur en impose le plus, & qui a le plus de crédit sur eux. D'après cela, les leçons qu'ils prennent en ma présence sont donc mieux prises, & celles que je leur donne sont donc les plus utiles ; c'est pourquoi je me charge de beaucoup de choses que ces Messieurs feraient aussi bien que moi : il en est d'autres, & ce sont les moins importantes dans lesquelles ces Messieurs ne pourraient me suppléer. Par exemple, le soin de diversifier les récréations & de les tourner de manière qu'elles puissent servir à leur donner quelques talents agréables. Je compte tout cet hiver leur faire jouer des proverbes ; il faut pouvoir les composer sur le champ, les rendre moraux et les savoir jouer : c'est moi seule désormais qui leur ferai répéter leurs vers, parce qu'ils ont de grands vices de prononciation (surtout le cadet) ; que j'ai particulièrement étudié les règles de la prononciation & de la déclamation, & que je veux qu'ils déclament bien. Enfin, ils sont naturellement sauvages & dépourvus de grâces ; passant la journée à Bellechasse, ils verront continuellement mes amis, ma famille et prendront sans étude, étant toujours sous mes yeux, des manières nobles & le ton que je veux qu'ils aient. Voilà

---

dépenses de cuisine aux dates des 10, 12 et 16 janvier 1785 : « Je trouve qu'il n'y a eu dans la dépense ni ordre ni économie et je vais le prouver incontestablement. 1èrement, point de livre de dépense, point d'arrêté du total au bout de chaque mois, point d'ensemble de dépense ni par jour, ni par mois, la viande formant un article à part et toute la dépense écrite sur des petites feuilles volantes et tout cela si embrouillé qu'il nous a fallu à ma mère et à moi une véritable application pour y comprendre quelque chose. Voilà pour le défaut d'ordre. Pour celui d'économie, nous sommes ici en beaucoup plus grand nombre, et cependant nous avons d'ordinaire une entrée de moins sans parler des *compotes* également contraires à l'*économie* et au régime des princes, et sans parler encore des *pâtés, des gaufres* et des *champignons* que j'ai vu sur les petites feuilles. Jamais champignon n'a paru à Bellechasse. J'avais permis de très loin en loin quelques gaufres pour les princes, mais elles sont très répétées sur les feuilles et enfin jamais je n'ai toléré les pâtés. Il résulte de tout cela que la dépense des princes est beaucoup plus considérable que celle de Bellechasse et elle devrait être infiniment inférieure. » Musée Condé, Chantilly, Ms 1937 [1278] Journal de l'éducation des enfants du duc d'Orléans rédigé par Charles Gardeur-Lebrun, année 1785. La gouvernante estime à 150 ou 200 livres tournois l'excédent de la dépense au Palais-Royal, « singularité qui ne peut s'expliquer que par le manque total d'ordre, d'attention et d'économie dans l'administration de cette partie de la dépense des princes ». Dès cette date, Mme de Genlis annonce son intention que les princes prennent désormais le déjeuner, le goûter et le dîner à Bellechasse. La décision est prise le 15 octobre suivant : la cuisine des princes est supprimée, le chef cuisinier congédié. La dépense de bouche pour les princes au Palais-Royal est estimée à près de 6000 lt pour les huit premiers mois de l'année.

> dans ce nouvel arrangement une foule d'avantages, & on ne pourrait citer un seul inconvénient[67].

Dans ses *Mémoires*, Louis-Philippe a laissé une tout autre image du système auquel il a été soumis :

> « Quant à nous [le duc de Montpensier et le duc de Valois] nous passions tout l'après-dîner dans la chambre de Mme de Genlis, et nous y prenions des leçons de tout genre, de géographie, d'histoire, de chimie et de diverses langues. Nous étions établis pour prendre ces leçons sur un canapé auquel Mme de Genlis tournait le dos constamment. Elle était presque toujours à son bureau ou bien elle peignait des fleurs, elle faisait des ouvrages en cheveux, en cire, car il est réel qu'elle n'était jamais sans rien faire. Nos leçons étaient interrompues par des exercices de différents genres et par une leçon de danse qu'on prenait dans le salon. Comme j'étais l'objet d'une surveillance particulière pour Mme de Genlis, elle désirait que j'y allasse le moins possible, parce qu'elle savait bien que ce salon n'était pas surveillé comme il aurait dû l'être. […] La journée se terminait par différentes lectures qui se faisaient à haute voix[68].

S'agissant des précepteurs, les relations qu'entretient Mme de Genlis avec eux sont complexes et tourmentées. Ceux-ci souhaiteraient, par exemple, avoir des « moments d'entretien » et attribuent :

> « toutes ces discussions qui exigent des écritures à la séparation presque totale entre Mme la comtesse et nous, que plus de communication rendrait inutiles, et qui nous vaudrait, j'en suis sûr, sa confiance entière pour tous les détails, par la connaissance qu'elle prendrait de nos vrais sentiments, du désir extrême que nous avons tous et moi en particulier de faire tout ce qui peut lui être agréable, et de notre zèle à concourir avec elle au bien de l'éducation[69].

Or, Mme de Genlis se refuse délibérément au tête-à-tête avec tout instituteur, quel qu'il soit, et ne répond que par l'intermédiaire du journal d'éducation du précepteur Gardeur-Brun. À la note de ce dernier, elle répond, feignant d'être surprise :

> « M. Le Brun dit qu'on ne peut ni me voir ni me parler. Je vois ces Messieurs tous les jours ; je dîne avec eux tous les dimanches ; je vais quelquefois aux spectacles avec M. Le Brun ; en outre, je réponds avec la plus grande exactitude et le plus grand détail à tout ce qu'on m'écrit, & M. Le Brun dit

[67] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun à la date du 15 octobre 1785, reprise *in* SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 276-278.

[68] Louis-Philippe, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 19-20.

[69] Note de Gardeur-Lebrun sur son journal à la date du 25 janvier 1785, Musée Condé, Chantilly, Ms 1937.

> qu'on ne peut ni me voir, ni me parler, ni me faire parvenir ses raisons ! Voilà un étrange reproche[70].

En réalité, la gouvernante joue sur les mots. Les circonstances dans lesquelles elle est amenée à rencontrer les différents précepteurs excluent une discussion de fond sur tel ou tel point de la pédagogie employée puisque la politesse mondaine et/ou l'étiquette de cour impliquent de la part de ses subordonnés un respect dû à la hiérarchie. Elle use, à cet égard, d'un triple discours d'autorité.

Tout d'abord, elle rappelle très régulièrement, on vient de l'évoquer à l'instant, la source de sa légitimité qui est la confiance renouvelée du duc et de la duchesse de Chartres à son endroit : la « situation » qu'elle occupe doit entraîner une subordination entière des précepteurs, qui ne laisse place à aucune réplique. Cette autorité s'exerce jusque dans la plus petite « bagatelle ». Sortant de table parce qu'elle éprouve une douleur stomacale, Mme de Genlis donne « tout haut » au duc de Valois l'ordre de couper le morceau de bœuf qui est sur la table et de « servir tout le monde » :

> « À peine ai-je été partie que M. le duc de Valois a en effet voulu prendre le bœuf et servir la compagnie ce que M. Le Brun d'autorité n'a pas voulu souffrir en disant que ce serait trop long. Là-dessus M. Le Brun a pris le bœuf, a servi tout le monde, s'est servi lui-même et n'a laissé à servir que M. le duc de Valois. Ce procédé n'a pas de nom. 1^èrement^ Il est étrange que M. Le Brun se serve lui-même avant que M. le duc de Valois soit servi. 2^dement^ Il est inouï que lorsque je viens de donner un ordre positif à M. le duc de Valois M. Le Brun l'empêche d'exécuter cet ordre. 3^èmement^ On ne conçoit pas que M. Le Brun se livre à semblable boutade en présence de ma mère, de tous les enfants et des valets. Si je souffrais de telles choses, mon autorité deviendrait bientôt aussi méprisable que vaine. Mais je déclare très formellement que je n'en souffrirais pas une 2de de ce genre. Si M. Le Brun presque sous mes yeux exige de M. le duc de Valois qu'il me désobéisse, que dois-je penser de la manière dont on exécute mes ordres au Palais-Royal ? Aussi à table devant les valets de pied et tout haut j'ai demandé à M. le duc de Valois à qui je n'avais point encore parlé de ceci pourquoi hier il n'avait pas coupé le bœuf et servi tout le monde. Il m'a répondu que M. Le Brun ne l'avait pas voulu. J'ai répondu qu'il n'aurait dû faire nulle attention à la volonté de M. Le Brun puisqu'elle s'opposait à la mienne et qu'il n'y a que M. le duc et Mme lad[uchesse] de Ch[artres] qui puissent le dispenser de m'obéir, ce qu'ils ne feront certainement jamais tant qu'il sera entre mes mains. J'ai ajouté que la 1re fois que M. le duc de Valois aurait la faiblesse de se laisser persuader de ne pas faire une chose que j'ai ordonnée, je le punirais avec la plus grande sévérité et je le séparerais pour toujours de la personne qui le déciderait à me désobéir. Voilà à quoi s'est exposé M. Le Brun

---

70 Note de Mme de Genlis en réponse au journal de Gardeur-Lebrun, 25 janvier 1785, et SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 108.

> par une conduite aussi déplacée et cela en cédant à une humeur fondée sur des misères, parce que j'avais expressément ordonné qu'au Palais-Royal, on les fît toujours servir et couper, parce qu'on n'en a rien fait excepté une ou deux fois, parce que, l'autre jour j'ai fait couper un dindon à M. le duc de Valois, parce qu'il s'en est bien tiré et que j'ai dit qu'en le faisant servir quinze jours il servirait à merveille, et qu'on a pris cela pour une épigramme, etc. Je vois tout cela à merveille, je l'excuse volontiers d'autant mieux que les princes passeront désormais toutes leurs journées avec moi, mais je n'excuserai ni ne tolérerai jamais aucun mépris déclaré de mes ordres que j'ai le droit de donner.

Gardeur-Lebrun a donc droit à une humiliation publique sur un détail mineur. Il a le tort de revenir dans son journal sur cet épisode et de vouloir justifier sa conduite. Que n'a-t-il pas écrit !

> « Ainsi, à son avis, j'ai donc manqué de modération et j'ai été injuste ! Il [Gardeur-Lebrun] se récrie encore sur ce que j'ai dit à un homme que je regarde comme honnête que je ne lui passerais pas une 2[de] chose de ce genre. Oui je l'ai dit et je le répète parce que cet homme, quelque honnête qu'il fut, ne serait pas dans ce cas fait pour sa place. Parce que (c'est avec peine que j'entre dans ce détail, mais c'est pour n'y plus revenir) c'est moi qui dirige l'éducation, qu'altérer l'obéissance des enfants envers moi, c'est m'ôter à la fois mes droits et mes moyens. J'ai passé bien des petits manques d'exactitude (comme le prouve ce journal) à Mr Le Brun, mais ces choses étaient entre M. Le Brun et moi, un oubli et une négligence peuvent et doivent être excusés quand cela n'est pas répété souvent. Les enfants ont ignoré ces détails. Leur obéissance envers moi n'a pu en être affaiblie. Ici le cas est fort différent. C'est à l'enfant que je m'adresse personnellement, c'est à lui que j'ordonne et on lui défend de m'obéir, voilà encore une fois ce que je ne souffrirai plus[71].

À bon entendeur, salut. Les instituteurs savent désormais à quoi s'en tenir. La deuxième source de la légitimité de la gouvernante réside dans le fait qu'elle sait, mieux qu'eux, ce qu'est un enfant et en quoi consiste une éducation. Gardeur-Lebrun, lorsque M[me] de Genlis lui a proposé la place de « lecteur », a lui-même avoué qu'il n'avait « nulle idée sur l'éducation, nulle connaissance des enfants », demandé que celle-ci l'éclairât à chaque pas et cependant il ne l'a « jamais consultée un seul instant sur la manière de prendre et de conduire les enfants et au bout de huit jours il m'a paru persuadé qu'il savait à cet égard tout ce qu'il est possible de savoir »[72]. Quant à l'abbé Guyot, précepteur de latin et de religion, il n'a aucune idée juste sur l'éducation, nulle

[71] Les deux passages cités sont des notes de M[me] de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun : la première à propos du journal du 15 octobre 1785 (mais écrite après le 23 octobre), la seconde à propos du journal du 27 octobre, Musée Condé, Chantilly, Ms 1937. Ces deux passages ne sont pas repris dans les *Leçons d'une gouvernante*. Il est probable que l'auteur a estimé qu'ils seraient davantage sujets aux sarcasmes qu'à sa propre apologie.

[72] Note de M[me] de Genlis à la date du 25 janvier 1785, Musée Condé, Chantilly, Ms 1937.

notion des enfants et porte un « étrange jugement » sur le peu de dispositions du duc de Valois[73]. Aux yeux de la comtesse, les précepteurs…

> “sont constamment trop sévères et trop despotes dans des bagatelles. Ils sermonnent beaucoup trop, ils sermonnent toujours avec ces enfants et ne causent jamais. Il faudrait tout le contraire, les sermons ennuient, la conversation seule instruit, il faut tout doucement le rendre profitable sans que les enfants s'aperçoivent qu'on en a le dessein ; ils m'aiment, ils me craignent, ils désirent être avec moi, je les occupe sans cesse, je les gronde souvent, mais je n'ai ni tyrannie superflue, ni pédanterie, ni fantaisie, et je les trouve constamment soumis, doux, sensibles, et remplis du désir de me plaire. Je demande très positivement à M. Le Brun d'avoir à l'avenir plus d'exactitude sur les choses dont nous sommes convenus, je commence à être lasse de l'obligation de répéter si longuement les mêmes choses, je n'ai pas assez de temps pour cela[74].

Quant à l'abbé Mariottini, précepteur du comte de Beaujolais, non seulement il n'écrit pas le journal d'éducation qui lui a été prescrit et ne corrige pas les « extraits » des lectures de Métastase qui ont été faites par son élève et sont remplies de fautes « d'un bout à l'autre » – ces « extraits » n'ont pas le « sens commun » –, mais ses leçons manquent de pédagogie ; il ne réveille pas l'attention de ses auditeurs et ne s'inquiète pas de savoir si ses élèves suivent :

> “Il poursuit sa lecture sans remarquer s'il est écouté ou non. Cette manière de montrer n'est pas celle qu'on doit avoir avec des enfants. Et ce n'est pas celle qu'on a avec du zèle et l'amour de ses devoirs. M. l'abbé dira que j'étais là et que c'était à moi de reprendre, non, quand ce n'est pas moi qui donne la leçon et surtout quand, pendant cette leçon, j'écris ou je travaille. Cependant, de temps en temps, leur nonchalance était si marquée que je les reprenais, voyant d'ailleurs que M. l'abbé leur passait tout ou plutôt ne remarquait rien. Ce qui m'a d'autant plus étonnée que, hors des leçons, M. l'abbé avec le comte de Beaujolais n'épargne pas les réprimandes devant moi, quoi qu'il doive savoir qu'où je suis, quand il ne donne point de leçon, il n'en a point à faire. Je déclare à M. l'abbé que je suis extrêmement mécontente de cette négligence et de son manque total d'exactitude pour les choses que je lui avais formellement

[73] *Ibid.* « Je lui [à l'abbé Guyot] vis beaucoup d'humeur, aucune idée juste sur l'éducation, nulle notion des enfants auprès desquels il était, car il me dit et m'écrivit que M. le duc de Valois n'avait nul ressort et peu de disposition et que le cadet était plein d'esprit et d'énergie et au bout de quinze jours, je vis qu'il fallait précisément prendre le contrepied de cet étrange jugement. » Ce passage est cité tronqué dans les *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 98-99.

[74] Note sur le journal de Gardeur-Lebrun, 21 mars 1785, SFDG, *op. cit.*, t. 2, p. 122-123. Dans cette version imprimée, M[me] de Genlis ajoute une remarque rétrospective : « Le projet était de me fatiguer par toutes ces contrariétés, sans cesse renaissantes, dans l'espoir de me faire renoncer à cette pénible entreprise, et il m'a fallu une persévérance à toute épreuve pour la continuer. »

> prescrit. Ne voulant point d'explication ni par lettres ni de vive voix j'écris ceci sur le journal d'éducation[75].

Dans ce bref récit, on saisit déjà toute l'obéissance – on n'ose dire la servilité – que Mme de Genlis attend et réclame de ses coopérateurs. Elle n'a rigoureusement aucun doute sur sa qualité d'experte en pédagogie et toute discussion sur ce point est inutile :

> « Dépouillée d'humeur, de prévention, de caprices et de ressentiment, j'ai vu et je vois par mes yeux seuls les choses telles qu'elles sont ; j'ai assez de caractère, d'expérience et de connaissance des hommes et des enfants pour être assurée que je terminerai avec succès et gloire ce que j'ai commencé[76].

Lorsque le duc de Valois se montre impertinent avec le précepteur Gardeur-Lebrun, Mme de Genlis prétend être surprise, alors qu'il est, avec elle, si soumis :

> « Sûre que je ne suis jamais péronnelle et que je les aime, ils m'obéissent sans contraintes, je les punis sans les irriter, je les caresse sans les gâter, je suis si peu jalouse de cet empire que je ne laisse pas échapper une occasion d'en dévoiler le mystère à ces MM. qui en sauraient autant que moi s'ils avaient réfléchi pendant 20 ans sur l'éducation et s'ils avaient fini comme moi plusieurs éducations avant celle-ci. Ils ne m'ont jamais questionnée. Ils croient connaître les enfants, ce n'est pas une chose si aisée et tout le mérite du monde n'y fait rien sans l'expérience et de longues méditations[77].

Au reste – et c'est le troisième type d'autorité qu'elle utilise –, le journal d'éducation rédigé par le précepteur Gardeur-Lebrun est également conçu par Mme de Genlis comme un moyen de pression – on pourrait presque dire de chantage – dès lors qu'un différend s'élève entre les précepteurs et elle-même. La longue querelle qui, au cours de l'année 1785, oppose l'abbé Guyot, précepteur de latin et instructeur de la religion chrétienne, à la gouvernante est tout à fait emblématique du mode d'intervention de celle-ci. Tout d'abord, la tonalité des réprimandes intrigue : cette dernière porte délibérément le conflit à un degré d'incandescence pour pousser son interlocuteur à donner sa démission. L'hostilité de Mme de Genlis à son égard est ancienne et date de la prise de ses fonctions[78] : il suffit que l'abbé Guyot ait été un ami du chevalier de Bonnard, le soit resté après sa mise à l'écart, défende la pédagogie que celui-ci a

75 Note sur le journal de Gardeur-Lebrun, 15 octobre 1785, SFDG, *op. cit.*, t. 2, p. 287-289. Nous citons d'après le Ms 1937 du Musée Condé dont le texte original est plus complet que la version imprimée.

76 *Ibid.*, 25 janvier 1785, reprise *in* SFDG, *Mémoires inédits*, *op. cit.*, t. 2, p. 111.

77 *Ibid.*, 14 avril 1785, reprise *in ibid.*, p. 126.

78 Dans le journal « particulier » que Mme de Genlis rédige pour elle-même et ne fait lire à personne, elle dresse le 22 avril 1782 un portrait au vitriol du personnage : « M. l'abbé Guyot qui n'a dû sa place qu'à ma recommandation, je ne le connaissais pas. Désormais je ne recommanderai plus sur parole. M. l'abbé Guyot joint au malheur d'avoir peu d'esprit et peu d'instruction, celui de se croire des lumières supérieures & tout l'usage du monde qu'on peut posséder. Ses lumières sont courtes, & il n'a pas la plus légère connaissance du monde et des hommes. Il est

développée auprès des princes pour qu'il soit considéré comme un ennemi à abattre ; il se refuse d'ailleurs à partager l'avis de la gouvernante selon lequel le duc de Valois était, à son arrivée, « grossier, ignorant, poltron, prêt à s'évanouir à la vue d'un chien, impoli, et menteur, faisant de gaieté de cœur des histoires aussi dépourvues de vérité que de sens »[79]. Il maintient au contraire qu'il ne reconnaît pas les princes...

> “ au portrait qu'elle en fait à cette époque. Ils avaient de grands sentiments de religion, de justice, de bonté, d'honneur, d'émulation, une docilité et une confiance parfaite, leur instruction était certainement au-dessus de leur âge. Enfin, on voyait en eux des germes assez développés des fruits qu'ils font admirer actuellement[80].

Ce rappel et cette fidélité à la mémoire du chevalier de Bonnard, mort en 1784, sont déjà, pour la gouvernante, un signe de défiance manifeste à son égard. Aussi bien affirme-t-elle qu'à l'avenir, elle ne recevra…

> “ plus de lettres de ces MM. concernant l'éducation. Quand ils ont à me parler, ils le peuvent tous les deux sur ce journal. J'y répondrai. Je les prie de me dispenser de lire tout ce qu'ils m'écriront de toute autre manière. […] Ces MM. paraissent choqués que je ne veuille admettre des explications que dans ce journal. Je suis pénétrée de ce proverbe : *les paroles volent, les écrits restent*. Ce qui fait ma sûreté à cet égard fera de même celle de ces MM. On ne saurait mettre trop d'évidence, trop de clarté dans sa conduite, lorsqu'on est comme nous chargés de devoirs aussi importants. […] M. l'abbé dit qu'il ne reconnaît pas les princes au portrait que j'en fais dans le temps où on me les a confiés. C'est m'accuser de mentir et de mentir par le bas et plat motif de chercher à faire valoir davantage ce que j'ai fait[81].

Cette fois, la gouvernante récuse par le menu le témoignage de l'abbé, puis ajoute :

> “ Tout ce que j'ai dit est donc comme tout ce que je dirai scrupuleusement vrai et ce journal en dépit de tous les démentis et de toutes les phrases du monde le prouve incontestablement. S'il n'existait pas, comment pourrais-je prouver que non seulement je n'ai pas caché la vérité, mais que je n'ai pas exagéré[82] ?

d'ailleurs pédant […] & capricieux, son âme est froide, sa raison bornée, son imagination stérile ; il a de grandes prétentions, & de petits moyens, peu de franchise et aucun agrément. » *Ibid.*, p. 10-11.

79 Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 17 avril 1785, reprise *in ibid.*, p. 128.

80 Copie de la réponse de l'abbé Guyot sur le journal de Gardeur-Lebrun, 20 avril 1785, reprise *in ibid.*, p. 138.

81 Notes de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 17 et 21 avril 1785, reprises *in ibid.*, p. 127 et 143-144.

82 Note de Mme de Genlis, sur le journal de Gardeur-Lebrun, 21 avril 1785, *ibid.*, p. 147-148.

Le journal devient ici une pièce à conviction qui pourrait être ensuite utile au-delà de son usage strictement privatif. Entre ces deux protagonistes, le fond du débat réside, en réalité, dans le jugement porté sur le prédécesseur immédiat de Mme de Genlis : l'abbé, demande-t-elle, « me suppose-t-il de la jalousie sur le mérite de M. Bonnard ? Je ne suis pas vaine, mais je ne suis pas assez humble pour me croire des talents et des connaissances inférieures à celles de M. Bonnard »[83].

Quelques mois plus tard, l'abbé Guyot ne veut pas désavouer les termes de la lettre dans laquelle il a écrit que la comtesse « l'avait accablé d'outrages », tout en prétendant garder sa place[84] : s'estimant insultée, Mme de Genlis l'invite à démissionner, car s'il ne se résout pas à prendre ce parti,

> « il me serait facile de lui en faire prendre un différent en mettant sous les yeux de M. le d[uc] de Chartres le dernier cahier de ce journal et le priant de chercher dans tous les autres s'il est vrai que j'aie accablé Mr l'abbé d'outrages[85].

L'abbé, pour sa défense, se propose d'écrire un précis de sa conduite « depuis quatre ans et notamment depuis cet hiver ». La menace de licenciement devient alors très claire :

> « M. le d[uc] de Ch[artres] ne jugera point sur le *précis* de M. l'abbé, mais il jugera sur ce journal qui contient, dit M. l'abbé, les outrages qu'il a reçus de moi. M. le d[uc] de Ch[artres] verra quelle a été ma patience, mon indulgence, ma bonté de ne l'avoir jamais instruit de la conduite malhonnête avec ma mère, avec moi qu'a eue M. l'abbé. Il verra que M. l'abbé, poussé par la haine et des motifs très faciles à pénétrer, a toujours été au désespoir de me voir à la tête de l'éducation, et M. le d[uc] de Ch[artres] verra et sentira tout cela, il me rendra justice et dira que ma conduite a été irréprochable soit avec ceux qui me sont subordonnés, soit dans l'administration relative à la dépense, soit dans les soins maternels que j'ai rendus à ses enfants, comme Monseigneur et tout le monde le sait, sans autre intérêt quelconque que celui de l'attachement[86].

L'abbé Guyot, pour cette fois, « rétracte le mot » et laisse la comtesse « maîtresse » de donner aux éléments qui fondent ses plaintes « celui qu'elle jugera à propos. Celui qui

---

[83] *Ibid.*, reprise *in ibid.*, p. 160-161.

[84] Note de Mme de Genlis, 3 septembre 1785, en réponse à la lettre de l'abbé Guyot recopiée dans le journal de Gardeur-Lebrun à la date du 2 septembre, reprise *in ibid.*, p. 212 : « M. l'abbé dit en représailles que je lui ai fait souffrir mille *mortifications* et mille *outrages*. Ceci [n'] est que fausseté insigne et je défie M. l'abbé de citer un seul fait qui tende à prouver cette odieuse accusation. Si j'ai fait souffrir des outrages à M. l'abbé, comment a-t-il eu la bassesse de les supporter, que n'a-t-il demandé sa démission ? » Voir également les notes de la même aux dates des 7 et 9 septembre suivants, *ibid.*, p. 217-218 et 234-239.

[85] Note de Mme de Genlis, 10 septembre 1785, reprise *in ibid.*, p. 242.

[86] Note de Mme de Genlis, 11 septembre 1785, reprise *in ibid.*, p. 244.

la blessera le moins sera préféré par l'abbé Guyot » qui souhaite ne pas être « immolé » pour un seul terme qui a paru offensant[87].

Les relations entre précepteurs et gouvernante sont donc tendues et pour une double raison. Cette mésentente est d'abord la conséquence d'une opération de séduction qui a échoué. En femme qui connaît à la perfection la cour des Orléans et son fonctionnement, Mme de Genlis avait pensé pouvoir établir avec les précepteurs un lien de fidélité, fondé sur des rapports entre « patron » et « client ». Elle a donc, au départ, proposé aux précepteurs de partager son « intimité » familiale au pavillon de Bellechasse, les invitant à venir y déjeuner et dîner : en échange de cette grâce insigne et des « espérances » qu'elle leur faisait miroiter – canal des grâces du duc d'Orléans, elle peut influer de manière positive sur l'octroi d'un bénéfice conséquent que l'abbé Guyot attend du ministre de la Feuille, l'évêque d'Autun Yves-Alexandre de Marbeuf, ou sur la situation ultérieure de Gardeur-Lebrun à l'issue de son « lectorat » dans l'éducation des princes d'Orléans –, elle attendait en retour un attachement sans bornes, un enthousiasme pour son plan d'éducation et une stricte obéissance à ses ordres de la part de ses subordonnés. Or, soit qu'ils n'aient pas compris ce jeu, soit que tout simplement ils n'aient pas voulu le jouer, les « protégés » de Madame de Genlis ont manifesté une certaine résistance, c'est le moins qu'on puisse dire ; l'amertume que marque celle-ci tant à l'égard du chevalier de Bonnard qu'à l'égard de Mme de Chastellux, qui lui devaient toute leur carrière, est significative de la manière dont elle comprend ce qu'elle appelle « l'amitié »[88]. Il s'agit d'un échange asymétrique de services où le protégé contracte un lien indéfectible de fidélité à l'égard de son protecteur, auquel il doit conserver une reconnaissance éternelle. La gêne qu'éprouvent les instituteurs à venir partager les repas donnés au pavillon de Bellechasse s'explique assez bien par le fait que cet édifice, construit à l'intérieur d'un domaine ecclésiastique, est en quelque sorte privatisé par la famille de Genlis : au Palais-Royal, les instituteurs exercent leurs fonctions comme domestiques du duc et de la duchesse de Chartres dans l'espace de la cour. À Bellechasse, ils sont les invités et les obligés de Mme de Genlis et sont contraints d'observer toutes les règles de déférence mondaine à l'égard d'une maîtresse de maison qui leur fait la grâce de les élire dans le cercle de ses « intimes ». Dans une ultime tentative de séduction, faite en juin 1788 auprès de Gardeur-Lebrun qui a, à cette date, été promu sous-gouverneur, la gouvernante s'explique clairement sur ce qu'elle attend de lui. Au-delà des différences de caractère trop grandes « pour que l'intimité ne puisse jamais exister » entre eux – Gardeur-Lebrun est « trop peu communicatif, il a une certaine sécheresse et une susceptibilité » qui s'y opposent –, Mme de Genlis lui reproche surtout sa trop grande prudence :

....

[87] Voir la note autographe de l'abbé Guyot sur le journal de Gardeur-Lebrun à la date du 11 septembre 1785, retranscrite *in ibid.*, p. 245-249. Il ajoute : « S'il avait l'honneur de causer un moment avec elle, il se flatte qu'il la ferait convenir que c'est punir bien sévèrement une erreur que du malheur d'écrire toujours et de ne se parler jamais. Sans cette méthode, il n'y aurait pas eu de nuage qui n'eût été dissipé sur le champ. »

[88] SFDG, *Mémoires inédits*, t. 3, p. 145-146 et 212-214. Sur la conception de l'amitié chez Mme de Genlis, voir l'introduction à l'édition critique du *Journal de l'éducation des princes d'Orléans*, rédigé par le chevalier de Bonnard.

voiture restat pr. ma mère. cependant quand ma mère est menée
dans une voiture du palais royal avec ces mrs c'est elle de toute
manière qui en doit disposer. mais je ne me serois point mêlée de ce
détail, sans les manières peu polies de mr. l'abbé guyot. son dédain
du caffé que l'on prend ici mille petites misères de ce genre qui ne
pourroient être placées que dans une auberge, me forcent de tems
en tems à prendre un ton qui coute à ma douceur naturelle
mais qui est nécessaire pour remettre les choses dans l'ordre. dès
que je parle de ceci je dirai encore que tout le tems de la
campagne mr. l'abbé a fait une chose qui je l'ose dire est
ridicule, et donne un mauvais exemple aux pces c'est de venir
tous les soirs se mettre à table après tout le monde sans dire
un seul mot d'honnêteté à melle et aux pces je ne connois
qu'une table d'hote où l'on puisse ainsi venir le souper
commencé sans dire un mot à personne. comment veut on
que des enfans soient polis quand on leur donne de semblables
exemples et tous les jours. mr. l'abbé me voit souvent
arriver quand on est à table et alors ne m'y mettre jamais
sans en demander permission à melle à ses frères et à ma
mère. il me semble qu'une politesse indispensable pr. moi doit
l'être aussi pour lui). enfin j'ai trouvé encore un peu étrange
que sur ce même cahier quand j'ai bien voulu donner à ces
mrs une longue explication sur le journal que je fais pr.
les pces quand d'une manière plus qu'honnête j'explique mes
motifs mes intentions, le soin que je prens d'instruire mes élèves
de tout ce qu'il pourront faire un jour pr. les personnes
attachées à l'éducation et très particulièremt pr. mr. l'
abbé et mr. le brun, quand je veux bien me servir de cette
expression: que je n'ai qu'à rendre plutot ce compte à ces mrs
quand dis je à une explication si remplie d'honnêteté pr. le fonds
et pr. la forme, ces mrs n'ayant pas daigné répondre un seul
mot comme le montre ce même cahier de ce journal. il y a
dans cette affectation plus que de l'impolitesse. j'ai appris des
pces que ces mrs leur avoient parlé de mon journal particulier
pr. leur dire seulement qu'ils pensoient qu'il étoit fort inutile
que je leur détaillasse leurs devoirs envers eux, Ils et mr. le
brun très exact à écrire sur ce journal

Figure 10. Deux pages écrites par Madame de Genlis, mardi 6 septembre 1786. Bruxelles, Archives générales du Royaume de Belgique, Fonds Vendôme-Nemours 120. © AGR. Notes écrites sur le *Journal d'éducation* rédigé par Charles Gardeur-Lebrun, « lecteur » auprès des ducs de Chartres et de Montpensier fils du duc d'Orléans, sous l'autorité du « gouverneur », Madame de Genlis.

« Vous croiriez faire un rapport et une noirceur si vous m'avertissiez qu'un maître se montre sans zèle, ou si vous vous permettiez de me dire ce que vous pensez des gens qui sont ici, toute cette prudence ne me va pas, parce que je dis tout ce que je pense et tout ce que je sens aux gens que j'aime. Ainsi la partie ne serait jamais égale entre nous. *Circonspection et prudence et dissimulation* me paraissent des crimes en amitié, et je veux que l'on m'accorde ce que je puis donner d'autant mieux que j'ai assez de bonhomie, de facilité et si j'ose dire de bonté dans le caractère, pour qu'on puisse sans aucun inconvénient me dire tout ce qu'on pense. [...] Notre malheur vient d'un mauvais calcul que vous avez fait. Placé ici comme mon ami, vous pouviez, en vous unissant étroitement avec moi, mériter et acquérir (j'oserai vous le dire sans tournure, car je hais la fausse modestie) une amie digne de vous et en même temps beaucoup de grâces ; mais vous avez voulu ménager tout le monde, vous avez pensé qu'en m'éclairant sur les caractères, en m'avertissant des négligences des maîtres, des fautes des valets, etc. vous joueriez le rôle de délateur. Il faut croire, d'après votre journal, que vous n'avez jamais vu un maître donner négligemment une leçon, etc. Il n'y a pas un seul avertissement de ce genre. Cependant je vois, moi, le contraire et certainement sous mes yeux, on se contraint plus que sous les vôtres. J'ai des défauts, je suis vive, étourdie comme si j'avais quinze ans ; je suis brusque, et je m'impatiente facilement ; mais je ne manque ni de justice, ni d'indulgence, ni de bonté ; je suis incapable de haïr, de me venger, et je sais entendre la raison. Enfin il est bien certain qu'en élevant ces enfants, je n'ai qu'un but, celui de bien faire ; que je n'agis ni par intérêt, ni par caprice, ni par humeur ; que le bien de l'éducation est la seule chose qui me touche. Et voilà certainement de quoi vous êtes bien convaincu. Vous auriez donc dû prendre tous mes sentiments et adopter entièrement mon plan, ma conduite, ne faire qu'un avec moi relativement à notre entreprise, bien afficher que nous n'avions rien de caché sur ce point l'un pour l'autre. Un père qui dit à la mère de famille tout ce qu'il voit et découvre de l'intérieur est-il un délateur ? Le même intérêt, quand cet intérêt est noble et sacré, n'admet aucune réserve entre ceux qui l'éprouvent. Il établit au contraire la plus intime de toutes les communications. Voilà le beau rôle qui vous convenait et combien l'éducation y eut gagnée ! Combien vous vous seriez trouvé élevé au-dessus de tous ceux qui sont sous nos ordres, combien m'auriez été cher !... Comme j'ai du bon sens, vos avertissements ne m'auraient pas fait changer de maîtres plus que je n'ai fait, parce que je sais qu'ils se ressemblent tous, mais ils auraient mieux rempli leurs devoirs en sachant que vous ou moi, c'était la même chose. Il est vrai qu'ils vous auraient dit que vous me *rapportiez tout*, que cela était *affreux*, *horrible* etc. Mais quel tort auraient pu faire ces petites criailleries obscures et subalternes : vous en pouvez juger par le tort qu'elles me font à moi-même. Malgré leurs clabauderies, ma réputation comme institutrice n'en est pas

> moins faite de la manière dont mon cœur et mon amour-propre peuvent le désirer[89].

C'est donc un traité d'alliance en bonne et due forme que M[me] de Genlis propose à son subordonné. Elle n'oublie naturellement pas de faire un autoportrait apologétique ; on aura noté et l'étonnante métaphore familiale qu'elle emploie, et le mépris abyssal dans lequel elle tient les instituteurs. Gardeur-Lebrun se contente de répondre qu'il a lu cette nouvelle note « avec attendrissement » et témoigne du désir qu'il a « d'être tout ce qu'elle demande ; qu'elle daigne me conduire. J'espère que je parviendrai à la convaincre que je ne veux que le bien de l'éducation et mériter chaque jour davantage son amitié »[90]. Ces propos, délibérément plats, manifestent simplement sa loyauté sans aucun engagement supplémentaire de sa part.

À la vérité, la gouvernante semble, en définitive, avoir pris son parti de cette mésentente. Dans le *Discours sur l'éducation du dauphin*, elle revient sur la définition de ce qu'est un gouverneur « idéal » et tire en 1790 les conséquences de sa propre expérience :

> « Il n'y a donc en général qu'un seul mobile pour l'Instituteur : l'amour de la gloire […]. Un gouverneur actif, vigilant, rempli de zèle, s'il joint à ces qualités de la douceur, de la sensibilité, gagnera certainement le cœur de son élève ; il obtiendra l'estime de ceux qui seront sous ses ordres ; mais & quelle que puisse être la justice & même la générosité de ses procédés à leur égard, il est impossible qu'il en soit aimé. C'est le gouverneur qui recueille toute la gloire de l'éducation, parce que c'est lui qui dirige, qui conduit tout ; quel autre pourrait donc attacher au succès un intérêt égal au sien ? On suit avec ardeur le plan qu'on a tracé soi-même ; mais on n'a le droit d'exiger de ceux qui nous secondent que de l'exactitude & non ce zèle actif et dévorant que l'inventeur et le chef peuvent seuls éprouver […]. Un gouverneur tel que je le suppose, ne saurait devenir l'âmi des instituteurs qui seront sous ses ordres, parce qu'entièrement dévoué à son élève, il ne peut vivre en société avec eux ; parce qu'il exige une exactitude, une ponctualité, une subordination qui blesseraient l'amitié. Il n'y a rien de moins aimable qu'un homme dont l'autorité sans cesse en action se fait sentir dans tous les moments du jour ; qui n'est occupé que d'une seule idée, d'un seul objet ; qui voudrait que tout ce qui l'entoure en fût possédé comme lui ; […] qui ne questionne que pour savoir si ce qu'il a prescrit a été littéralement exécuté ; qui ne paraît que pour surveiller ; qui ne parle que pour commander ; et qui ne profite de quelques instants de loisirs que pour s'enfermer dans son cabinet. […] Quelque mérite, quelque esprit de justice que puissent avoir ceux qui seront sous ses ordres,

---

89 Note de M[me] de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 9 et 10 juin 1788, reprise, avec des coupures, *in ibid.*, p. 348-353. Le jugement porté sur les maîtres a été passé sous silence.

90 Journal de Gardeur-Lebrun, 11 juin 1785, Musée Condé, Chantilly, Ms 1939.

> ils ne pourront s'empêcher de le trouver *austère*, *impérieux* ; ils l'accuseront même de pousser la vigilance jusqu'à un *excès puéril*. Ils n'ont pas dû réfléchir comme lui à l'extrême importance des petites choses dans l'éducation […]. Ainsi les murmures de ceux qui l'entourent, donneront à ce gouverneur la réputation d'un homme *dur*, *opiniâtre*, *sauvage et rempli d'orgueil*[91].

On mesure ici l'amertume et la solitude ressenties par la gouvernante parvenue presque au terme des éducations qu'elle avait à conduire. Cependant, la mésentente entre gouverneur et instituteurs n'est pas qu'un simple conflit d'autorité. Louis-Philippe a porté une appréciation, assez sévère, mais sans doute pertinente, sur sa gouvernante lorsqu'il écrit que…

> « Madame de Genlis éloignait toutes les personnes qui, par leur caractère ou leur instruction, pouvaient briller plus qu'elle à nos yeux, ou pénétrer et nous faire connaître sa *superficialité*. C'est ce qui fit que ceux de nos instituteurs qui avaient un mérite réel étaient relégués au Palais-Royal et ne nous voyaient guère que depuis huit heures du matin jusqu'à midi[92].

Il y a bien, en réalité, un conflit de compétences. L'autorité de Mme de Genlis sur les enfants d'Orléans ayant été déclarée « sans bornes » par le duc et la duchesse de Chartres « dès le premier instant que les enfants [lui] ont été remis », celle-ci estime avoir le droit le plus incontestable de pouvoir se charger « seule », quand elle le veut, « de tous les objets d'instruction sans exception »[93]. À l'abbé qui lui conteste ce droit, pensant être, de par son état sacerdotal, l'instituteur le plus propre à dispenser l'instruction religieuse aux princes, elle répond vertement…

> « que j'ai profondément réfléchi à la préparation de la 1re communion, que j'ai fait un ouvrage entier, fini, approuvé par un docteur de Sorbonne, et que je ferai imprimer un jour, que je compte lire à M. le duc de V[alois], etc. Et M. l'abbé ne répond rien à cela, ne s'étant point occupé de cet objet, n'ayant pas là-dessus écrit une ligne, n'ayant aucun plan, il compte que je sacrifierai ma peine, mon travail, mon droit, car j'ai celui de me charger de quelque genre d'instruction que ce soit, il compte que je ferai tous ces sacrifices ! Il se trompe. Je crois qu'ayant plus médité, plus travaillé que lui sur ce point, ayant un plan et un ouvrage tout fait, connaissant mieux les enfants et les moyens de les toucher, de les persuader je ferai cette préparation infiniment mieux que M. l'abbé. Ainsi ma conscience seule suffirait pour m'y déterminer. […] Je lui déclare que je suis irrévocablement décidée à préparer les princes

………………………………………..

[91] Madame DE BRULART, *Discours sur l'éducation de Monsieur le Dauphin et sur l'adoption*, *op. cit.*, p. 9, 11-14.

[92] LOUIS-PHILIPPE, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 18.

[93] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 19 août 1785, reprise *in* SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 200-201.

> à leur 1re communion, ainsi qu'à me charger successivement ou la fois quand il me plaira de tous les objets d'instruction et que je ne veux plus souffrir de représentations à cet égard. Je n'ôterai jamais à ces MM un objet d'instruction pour le donner à un autre, mais quand il me conviendra de m'en charger moi-même je le ferai comme c'est mon droit incontestable par ma place d'abord, et ce qui vaut mieux par la volonté de M. le duc et Mme la duchesse de Chartres. Ils sont maîtres de l'éducation de leurs enfants. Ils m'ont confié pour tout le temps de l'éducation toute leur autorité. C'est eux que je représente, je ne céderai aucun des droits qu'ils ont daigné me donner[94].

Pour Mme de Genlis, ces querelles de territoire disciplinaire n'ont aucun sens : elle estime sa situation exceptionnelle et refuse tout simplement d'être comparée à un gouverneur ordinaire. Sans doute un gouverneur « livré au monde, aux plaisirs, à la dissipation serait fort incapable de donner » une instruction chrétienne. Mais justement, « quel gouverneur s'est mêlé jusqu'ici de donner lui-même des leçons ? » N'ayant accepté sa place « ni par intérêt, ni par ambition », elle n'a « rien voulu que le droit de disposer souverainement de ces enfants que l'amitié » lui a confiés. L'abbé estime que le point le plus essentiel de l'instruction est la religion :

> « Précisément parce que c'est le point essentiel, dois-je y renoncer et y être moins attachée ? Si je me crois le talent de peindre la religion telle qu'elle est, consolante, indulgente et nécessaire au bonheur, puis-je avoir la complaisance que me demande l'abbé ? L'abbé insiste en disant que c'est pour le bien de l'éducation. Je répondrai aussi peu modestement puisqu'il m'y force que mes ouvrages ont prouvé que je sais parler de la religion de manière à la faire aimer. Je la sais parfaitement, j'ai déjà dans ma vie préparé deux enfants (les miennes) à faire leur 1re communion. J'ai depuis acquis beaucoup d'expérience et fait beaucoup de réflexions. […] J'ai assez réfléchi et travaillé sur cet objet pour croire qu'un autre, avec plus de talents que je n'en ai, ne pourrait la [la préparation] « remplir aussi bien[95].

La situation devient franchement cocasse quand Mme de Genlis prétend se mêler de l'enseignement de la langue latine dans une discussion qu'elle se garde d'ailleurs bien de reproduire dans les *Leçons d'une gouvernante*. Elle prétend que…

---

[94] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 18 août 1785, reprise *in ibid.*, p. 193-196. Le 28 mai précédent, elle avait déjà répondu à l'abbé Guyot qui se plaignait « très vivement » qu'elle se mêlât de l'instruction chrétienne des princes : « Je puis prouver par mon journal particulier de mes lectures avec les princes que depuis qu'ils me sont confiés je leur ai lu plus de 25 volumes d'histoire sainte ou d'ouvrages de piété, et que dans ces 25 volumes, il y en a environ une douzaine que nous avons recommencés jusqu'à trois fois. En outre j'ai fait de tous ces ouvrages des extraits particuliers que je ne leur ai pas donnés à apprendre par cœur et que je leur relis très souvent. » *Ibid.*, p. 180.

[95] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 28 mai 1785, reprise *in ibid.*, p. 181-184.

> « M. le duc de Valois ne sait pas un mot latin. Il est inutile de me répéter sur cela qu'il n'y donne pas assez de temps. Ce n'est pas une représentation que j'attends, c'est un conseil que je donne et que je veux qui soit suivi. Voici comme on doit employer les 3/4 d'heure. Un quart d'heure de récapitulation des règles expliquées en commun a tous les deux. Ensuite, faire expliquer M. le duc de Valois, M. son frère écoutant et suivant sur le livre d'explication pendant 20 minutes. Il restera dix minutes qu'on employera à faire répéter des mots dont M. l'abbé fera un recueil. De cette manière, ils auront tous deux 3/4 d'heure de latin au lieu que l'un n'avait qu'une demi-heure et l'autre un quart d'heure. Enfin je tiens à la répétition des mots, parce qu'on ne bâtit pas une maison sans pierres, qu'on ne peut apprendre une langue sans savoir des mots[96].

Il y a là une intrusion directe de la gouvernante dans l'enseignement donné par le précepteur de latin qui s'empresse de faire connaître son appréciation du procédé :

> « L'abbé Guyot répond qu'effectivement le prince n'en sait pas beaucoup ; mais qu'il est étonné qu'il en sache autant vu le peu de temps qu'il y a donné. Mme la comtesse proscrit de nouvelles représentations là-dessus, comme sur tous les autres objets de l'éducation. On s'est soumis depuis longtemps à n'en plus faire parce qu'on a vu qu'elles étaient inutiles et même dangereuses. Mais elle ne peut se dispenser de permettre dans cette circonstance qu'on lui représente bien respectueusement que son étonnement n'est pas fondé et qu'il n'est pas juste d'exiger des progrès dans un genre quelconque lorsqu'on n'y a pas mis le temps nécessaire. L'abbé pourrait ajouter qu'il est étonnant que la comtesse prenne une opinion générale d'après l'ignorance de ces trois mots *crepitus*, *antistita*, et *latratus*. Les deux premiers ne pouvaient guère se trouver dans les auteurs que nous avons lus et le dernier a été oublié.
> Mais ce qui étonne le plus l'abbé Guyot c'est que Mme la comtesse prenne la peine de lui tracer la manière d'enseigner la langue latine. Il répond que ce qu'elle prescrit a été fait, et beaucoup mieux encore, comme elle a pu s'en convaincre par le compte-rendu annuel qui lui en a été rendu au mois de janvier et dont elle a dû être satisfaite puisqu'elle n'a pas fait la moindre observation là-dessus. S'il lui survient quelque inquiétude à ce sujet, elle est suppliée de vouloir bien montrer ce compte-rendu aux personnes qui ont quelque réputation dans l'art de l'instruction. L'abbé Guyot consent à voir son nom accompagné de toutes les épithètes du mépris s'ils jugent que le zèle et l'intelligence peuvent prendre une marche supérieure. […]
> Il revient au latin […] et finit en disant que la manière dont il l'enseigne pouvait lui faire attendre des marques d'approbation ; ce n'est que des avis, honnêtes à la vérité, mais qui supposent toujours que Mme la comtesse est éloignée de la justice. Il en est peu affecté. Il lui demande seulement de vouloir

96 Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 31 août 1785, Musée Condé, Chantilly, Ms 1937.

> bien avoir l'attention de ne pas discréditer auprès des princes ce qu'il fait et la manière dont il le fait. Il n'a cessé et ne cessera d'en faire l'objet de ses représentations, parce qu'il est persuadé que tôt ou tard la mésintelligence entre les coopérateurs reconnue par les princes doit rendre leur éducation infaisable[97].

L'abbé Guyot entend donc ne pas se laisser évincer de sa fonction de précepteur de la langue latine et émet quelques doutes sur les compétences de son interlocutrice. Dès le lendemain, la réplique de la gouvernante fuse avec aplomb :

> « Il n'y a rien à dissimuler aux princes sur ce que je leur ai dit qui est simplement que je désirais qu'ils répétassent des mots latins. Ce n'est point une chose à leur cacher que je dirige toutes leurs études et qu'on doit suivre le plan que je donne à cet égard. La seule chose fâcheuse serait qu'ils vissent qu'on est *peiné*, *humilié* de faire ce que je dis et qu'on s'y refuse autant qu'on peut : ce n'est point sur *trois mots* que j'ai jugé que les princes ne savent point de mots latins, c'est sur la continuelle expérience que j'en fais. M. l'abbé dont la constante habitude est de dénaturer ce que je dis, regrette que j'ai dit que les princes ne savent *pas un mot de latin*. Je n'ai point dit cela. J'ai dit qu'ils ne savent *pas un mot latin* ce qui est fort différent, car ils peuvent d'ailleurs savoir fort bien les règles, etc. Voyant qu'ils n'ont pas du tout de mots dans la tête, je conseille de leur en faire dire. M. L'abbé m'écrit que je ne dois pas me mêler de cela, que ce qu'il fait est parfait. Voilà le sens de sa réponse. Je pourrais dans la mienne dire que *je veux* qu'on suive mes idées, mais comme on fait mal ce qu'on fait malgré soi, je ne dirai point cela à M. l'abbé et seulement je lui déclare qu'à son refus je me charge de faire répéter des mots latins aux princes. […] Si je m'aperçois que les dépits et l'humeur de M. l'abbé rendent l'éducation infaisable, je prendrai un parti qui me coûtera peu, ce sera de me charger moi-même de tout et de faire tout ce que M. l'abbé répugnera à faire sous la forme que je désire[98].

Devant cette mise en demeure, l'abbé Guyot ne se trouble guère et manifeste un sang-froid à toute épreuve qui n'est pas dépourvu d'ironie :

> « Mme la comtesse est la maîtresse de dire aux princes qu'elle dirige toutes leurs études, même celle de la langue latine qu'elle ne sait pas. Personne ne la contredira, mais dès que quelqu'un est chargé d'une partie de ces études, elle ne peut montrer la plus légère improbation sur la manière dont il s'est acquitté sans lui faire perdre l'estime et la confiance de ses élèves. C'est d'une conséquence incalculable pour l'éducation de princes parce que cela

[97] Copie de la réponse de l'abbé Guyot sur le journal de Gardeur-Lebrun 1er août 1785, *ibid.*
[98] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 2 septembre 1785, *ibid.*

> s'étend sur la partie morale qui est infiniment plus importante que celle de l'instruction. Par la manière dont M[me] la comtesse parle de la méthode que suit l'abbé Guyot en montrant la langue latine, il est assez clair qu'elle ne l'a point saisie. Cela vient sans doute de ce qu'il ne l'a pas bien développée. Peu de règles que celles qui sont absolument nécessaires. Elles sont appliquées à mesure que les explications se font. On épargne par là beaucoup d'ennui et dans le fait il devrait y en avoir aussi peu que dans l'étude d'une autre langue. Les progrès ne peuvent pas être aussi prompts à cause de la grande différence qui existe entre les langues modernes qui sont analogues, et la latine qui est transpositive. Mais ils sont plus satisfaisants pour l'esprit des enfants mêmes parce qu'ils peuvent mieux sentir les rapports des signes des idées, et bien plus utiles parce qu'ils acquièrent dès lors plus de justesse, qualité la plus essentielle et sans laquelle les connaissances deviennent presque funestes. Quoiqu'il en soit, l'abbé Guyot ne fait aucune difficulté de joindre un vocabulaire à la méthode qu'il a adoptée. C'est une marche fort bonne pour les langues qu'on doit parler, et superflue, embarrassante même pour la Latine qu'on doit seulement entendre ; mais M[me] la comtesse le veut, cela suffit, il a commencé aujourd'hui à prévenir les princes qu'il la reprendrait, car il l'avait déjà suivie déjà. Elle doit être bien assurée qu'il ne sera ni *peiné* ni *humilié* : il ne saurait l'être que par ses propres fautes. Un homme honnête fait de son mieux ce qu'il croit pouvoir faire dès qu'il l'entreprend. Si le hasard des circonstances le mettait dans une situation où il ne pût exister sans humiliation, il est sans doute des moyens de s'en affranchir, avoués par l'honneur, et M[me] la comtesse se serait étrangement méprise sur le caractère moral, si elle ne le croyait pas capable de les employer[99].

La fermeté du précepteur contraint, cette fois, la comtesse, à baisser quelque peu le ton. Elle préfère déporter ses attaques sur l'impolitesse mondaine de l'abbé Guyot, terrain où elle se sent plus sûre et où elle peut qualifier sa réponse de « *fausse*, et *injurieuse* ». Sur celui des connaissances linguistiques, elle se contente de dire :

> « À l'égard du latin, je l'ai appris superficiellement dans ma 1[re] jeunesse, je l'ai oublié depuis, je m'y suis remise très légèrement depuis un an et je veux m'y livrer davantage à présent non pour le montrer aux princes, je n'en serais jamais capable, mais comme M. l'abbé pense qu'il est inutile de faire répéter des mots et comme il ne s'est décidé à en faire répéter que depuis que j'ai dit dans ma dernière note que je m'en chargerais, je persiste dans ce dessein parce que pour moi-même je veux les apprendre tous, et ne voulant point ôter dix minutes de la leçon de trois quarts d'heure des princes. Pour une chose qui est jugée inutile par M. l'abbé, je ferai cette petite répétition moi-même d'autant mieux qu'il ne faut pour cela ni talent ni instruction. Je l'ai annoncée

99 Copie de la réponse de l'abbé Guyot à la note de M[me] de Genlis, 2 septembre 1785, *ibid*.

> aux princes ce soir en leur disant que M. l'abbé m'avait représenté qu'il valait mieux que sa leçon se passât à faire expliquer et que je m'étais rendue à cette représentation[100].

Ces passages, que nous avons délibérément cités longuement, rendent assez bien compte du type de rapport qui s'est établi entre la gouvernante et le personnel attaché à l'éducation. Il n'est pas absolument surprenant, dans ces conditions, que le pouvoir de Mme de Genlis ait été marqué par une suite ininterrompue d'évictions. On ne reviendra pas ici sur les conditions dans lesquelles elle a fait chasser son prédécesseur, le chevalier de Bonnard[101]. Dans son journal particulier, Mme de Genlis évoque sans complaisance la figure du valet de chambre Prieur (elle ne le nomme que par ses initiales : P***) : elle l'a trouvé…

> « tout établi, et qui possédait toute la confiance de M. Bonnard, c'est ce M. P*** qui était le sous-gouverneur. Il a donné aux princes la prononciation la plus vicieuse, & à force de petits soins mal entendus, il les a rendus ridiculement délicats. Ces enfants, quand je m'en suis chargée, étaient grâce à M. P*** également craintifs & douillets. N'ayant jamais couru ni sauté, craignant le vent, le froid, la pluie & le soleil, & ne pouvant se piquer ou faire un faux pas sans pleurer. Ils sont encore fort loin d'être lestes et aguerris, mais du moins ils cherchent à se surmonter à cet égard, ils commencent à courir un peu et à sauter, & M. le duc de Montpensier descend un escalier sans tenir la main de M. P***, c'est avoir beaucoup gagné. M. P*** me trouve bien inférieure à M. le chevalier Bonnard, ce dernier à la campagne le faisait manger avec lui & l'abbé, M. P*** s'entendait appeler tout le jour *un homme précieux*, il n'y a pas de ces douceurs-là avec moi, M. P*** n'est plus qu'un premier valet de chambre ; cependant, pour ne pas le désespérer, je l'ai chargé du soin de faire répéter aux princes ce que je leur donne à apprendre par cœur[102].

Louis-Philippe évoque dans ses *Mémoires* cette lente prise de pouvoir de Mme de Genlis par la progressive restriction du temps passé au Palais-Royal et l'augmentation parallèle des moments où il se trouve au pavillon de Bellechasse et il mentionne

---

[100] Note de Mme de Genlis en réponse à l'abbé Guyot, 3 septembre 1785, *ibid.* Mme de Genlis cite dans les *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 211-214 sa réponse sur l'impolitesse de l'abbé qui la peint « comme une personne emportée, malhonnête, déraisonnable, folle & l'accablant d'*outrages* depuis trois ans et demi », mais omet la querelle sur le latin qu'elle a « passée parce qu'elle tiendrait au moins le quart du volume » (citation *in ibid.*, p. 238).

[101] On se reportera ici à notre introduction à l'édition critique du *Journal de l'éducation des princes d'Orléans* rédigé par le chevalier DE BONNARD, *op. cit.*

[102] SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 13-14. L'auteure se reproche même, dans une note, cette « complaisance fort déplacée ; car M. P*** avait une prononciation vicieuse qui a fort influé sur celle de M. de Montpensier. On m'a beaucoup reproché d'avoir exercé un empire *très despote*, et moi aujourd'hui, je ne me reproche que d'avoir eu une infinité de petites condescendances que je n'aurais pas dû avoir. » Est-il besoin de préciser que le chevalier de Bonnard, dans son *Journal d'éducation*, trace un portrait très différent de Luc-Philippe Prieur (1730-1810) ?

avec émotion les renvois successifs de domestiques ou de précepteurs, dont celui de Prieur[103] :

> « Le pauvre vieux Prieur, notre premier valet de chambre, ancien serviteur, attaché à mon père depuis son enfance qui avait toujours couché dans notre chambre, et à qui Madame de Genlis permettait de passer à Bellechasse tout le temps que nous y passions dans le courant de la journée, fut éloigné et reçut une pension[104].

De la même façon, Mlle Nonnon, femme de chambre de mademoiselle d'Orléans, est renvoyée avec une pension de 1 800 livres à la condition « qu'elle ne parle point », car si elle disait un seul mot, elle en serait « privée pour toujours »[105]. L'abbé Mariottini est renvoyé au début de l'année 1786, et l'abbé Guyot le suit de peu en novembre de la même année. Mlle Nonnon se dit en mars 1787 « toujours tourmentée de la pensée d'avoir laissé tous nos pauvres enfants, et surtout cette précieuse petite princesse [Adélaïde d'Orléans] en proie à cette furie entourée de déchets de la nature, auxquels elle préside, sans qu'il n'y ait plus une seule personne ou pour prévenir ou pour réparer ses extravagances ». Elle n'a pas osé demander à l'abbé Guyot les circonstances de son renvoi, « persuadée qu'il n'avait d'autre fondement que le procédé d'une âme atroce qui est toujours offusquée de la présence de personnes d'un mérite distingué, quelque chose qu'ils fassent pour s'y conserver »[106]. On serait évidemment enclin à rejeter d'emblée un jugement provenant de l'une des parties, s'il ne rejoignait l'avis de Louis-Philippe lui-même. Il n'est pas sans signification d'ailleurs que tous les membres de l'éducation chassés aient gardé entre eux des liens d'affection et d'estime[107].

---

[103] Prieur quitte le château de Saint-Leu le 14 juin 1784. Gardeur-Lebrun note sur son journal : « M. Prieur a annoncé aux princes qu'il partait pour Paris où sa santé l'appelait ; ils y ont paru sensibles, ils l'ont embrassé et j'ai vu quelques larmes couler. Pour lui, ce n'est qu'après qu'ils sont sortis qu'il a pleuré avec amertume. » Archives générales du Royaume de Belgique, Fonds Vendôme-Nemours 119 à la date du 14 juin 1784. Le 1er juillet suivant, le chevalier de Bonnard note sur son journal personnel : « Bon Prieur est revenu sous prétexte de santé et probablement renvoyé. […] C'est une grande perte pour les princes qu'un aussi honnête homme de moins auprès d'eux. » Archives nationales, 352 AP 6, p. 193.

[104] LOUIS-PHILIPPE, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 12.

[105] Lettre de Mademoiselle Nonnon à l'abbé Mariottini, 2 mars 1787, publiée *in* F. MARIOTTINI, *Alla signora di Sillery-Brulart per lo innanzi Contessa di Genlis. Lettera dell'Abate Felice Mariottini*, Londres, 1792, p. 106-109 (citation p. 107).

[106] *Ibid.*, p. 107-108.

[107] Le livre de l'abbé Mariottini est à cet égard très éclairant puisqu'il publie (p. 69-109) les lettres que lui ont envoyées l'abbé Guyot, Mlle Nonnon, Gardeur-Lebrun. Si ce dernier n'est pas renvoyé, il est devenu un « ennemi », en dépit des services qu'il a rendus : voir SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 32-33.

M. Cuzel a trouvé le pouls de l'aîné très bon; celui du cadet pronostiquant encore un petit redoublement. après les Prieres a 9 h. du soir M. le D. de chartres s'est mis au lit avec plaisir. comme ils n'ont pas dormi de l'après dinée il faut esperer qu'ils auront une bonne nuit. ils se sont endormis avant 9 h. 1/4 et vers 11 h. quand je suis revenu pour envoyer coucher M. Cuzel, ils ne s'étaient pas reveillés du tout. il leur a mis de la boisson près deux, est sorti et je me suis mis au lit après avoir vu M. le D. de montpensier dont le visage enflammé certifiait le mouvement de fievre que lui trouvait M. Cuzel. /

Copie des notes de Madame La Marquise de Sillery
Du samedi 28. 8bre 1786. /

Samedi matin 28. 8bre 1786. /

Depuis longtems je remarque un très grand changement dans le caractère de M. le D. de Chartres. cependant ce qui me rassurait, c'était ma confiance en ces messieurs et surtout l'air de satisfaction de M. Labbé Guyot. le compte rendu de ce dernier sur le journal, et l'air d'amitié de M. Labbé pour M. le D. de chartres, qui n'était pas celui des deux princes qu'il aimait le mieux il y a deux ans; je voyais, ainsi que tout le monde l'a remarqué, M. Labbé depuis quelque tems, le caresser, lui prendre les mains &c. me repeter sans cesse, qu'il était bon, essentiellement bon, et j'étais tranquille. Enfin j'ai convaincu M. le D. de chartres d'une fausseté très averée, dont Mme Hennequin était l'objet. En presence de M. le D. de Montpensier j'ai dit a M. le D. de chartres sur ce fait tout ce que j'ai cru propre a lui inspirer une juste horreur de tout ce qui peut ressembler a la fausseté et a la perfidie. a la fin de ce discours il s'est tout a coup jetté a mes genoux en s'ecriant „ je sens que l'on me perd, je vais tout reparer par ma sincerité, et je vais vous apprendre des choses bien plus condamnables dont vous ne vous doutés pas. l'Excès de mon saisissement et de ma surprise ne m'a pas permis de repliquer un mot. alors Mgr fondant toujours en larmes et toujours en presence de M. son frere m'a fait les etranges aveux qu'on va lire. je les ai ensuite ecrit sous sa dictée avec l'exactitude la plus scrupuleuse, les voici.

Mgr a declaré que depuis environ 18 mois il avait commencé a se plaindre de moi quand je l'avais grondé, a M. Labbé Guyot, que ce dernier loin de lui imposer silence l'avait encouragé a se plaindre, en convenant que j'avais tort, que j'avais une vivacité qui me faisait faire mille folies &c. que bientot M. Labbé s'était permis de dire du mal de moi très ouvertement, ce qui avait toujours été en augmentant jusqu'a ce jour, ce qui s'était constament passé aux leçons de latin, toujours en presence de M. le D. de montpensier qui n'avait jamais voulu prendre la plus legere part a ces entretiens, et n'avait jamais rompu son profond silence; allons donc, prenons donc notre leçon. M. le D. de chartres a ajouté que toutes les leçons se passaient ainsi a dire du mal de moi et de tout ce qui m'entoure, que sur les 3/4 d'heure de Latin on n'en etudiait pas 1/4 d'heure, que lui, (M. le D. de chartres) n'y avait mis a ce quart d'heure nulle espece d'application, et qu'aussi il ne savait pas un mot de cette langue — j'ai enfin demandé quel mal M. Labbé pouvait dire de moi? En voici les principaux traits:

„ Que j'ai de l'esprit, mais que je suis fort loin d'en avoir autant que je le crois. que M.
„ Bonnard en avait infiniment plus que moi. que j'ai un orgueil inoui, que je n'aime que
„ la flatterie et les flatteurs. que Mgr et Madame ont été eblouis de mes ouvrages, mais
„ qu'il y a dans ces ouvrages une infinité de choses que je ne pense point — que je ne fais
„ mon journal particulier avec tant de soin que parceque Mgr et Madame le lisent —
„ Que je ne vis dans la solitude et ne voyant que ma famille et mes eleves que parceque
„ je suis haïe et que personne ne voudrait venir chez moi. Que j'ai eu et que j'ai de très
„ grands torts avec M. Labbé, entr'autres de vouloir tout faire et d'empieter sur ses fonctions.
„ — Qu'il n'est pas vrai que les soins que je rends aux Princes soient totalement desinteressés,
„ que j'ai pour cela des appointements. — Qu'il n'est pas plus vrai que j'aie le projet de
„ renoncer au monde et de me retirer pour toujours loin de paris quand les educations
„ seront finies, que ces discours sont des artifices et que je resterai. — que Mme la Duchesse
„ D'orleans n'a point en moi de veritable confiance, qu'elle ne feint d'en avoir que —

Figure 11. Charles Gardeur-Lebrun, Page de la copie du Journal d'éducation, 28 octobre 1786. Bruxelles, Archives générales du Royaume de Belgique, Fonds Vendôme-Nemours 136, © AGR.
La page reproduit des réflexions de Mme de Genlis faites après les réponses écrites par l'abbé Guyot: elles sont écrites après le 28 octobre 1786, au moment où l'abbé Guyot est renvoyé.

Le système éducatif de Madame de Genlis

Tout a déjà été écrit sur la « modernité » des conceptions pédagogiques de Mme de Genlis[108]. Celle-ci a lu beaucoup de traités d'éducation : dès son arrivée, elle recommande au lecteur Gardeur-Lebrun la lecture de l'*Émile* de Rousseau, de Locke « en anglais » et de l'*Institution d'un prince* du janséniste Duguet, signe qu'elle accorde une importance primordiale à ces trois ouvrages[109]. Mais il est bien évident qu'elle s'inspire de bien d'autres livres et tout particulièrement de Fénelon pour l'éducation des filles. Elle partage avec l'archevêque de Cambrai l'idée que les femmes ne doivent pas être « savantes » : « La curiosité les rend vaines et précieuses, il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leurs ménages et obéir à leurs maris sans raisonner » ; il n'est donc pas à propos « de les engager dans des études dont elles pourraient s'entêter » puisqu'elles ne doivent « ni gouverner l'État, ni faire la guerre, ni entrer dans le ministère des choses sacrées »[110]. Mme de Genlis ne dit pas autre chose lorsqu'elle écrit que les femmes « sont nées pour une vie monotone et dépendante » et que « le goût des sciences les singularise, les arrache à la simplicité de leurs devoirs domestiques, et à la société dont elles sont l'ornement ». Pour elle, les femmes sont « faites pour conduire une maison, pour élever des enfants, pour dépendre d'un maître qui demandera tour à tour des conseils et de l'obéissance, il faut donc qu'elles aient de l'ordre, de la patience, de la prudence, un esprit juste et sain ». Même si elle ajoute qu'il est souhaitable qu'« elles ne soient étrangères à aucun genre de connaissances, afin qu'elles puissent se mêler avec agrément à toute sorte de conversation » et qu'elles « possèdent tous les talents agréables », cette éducation féminine ne saurait être portée très loin puisqu'il faut avant tout « éviter avec soin d'enflammer l'imagination des femmes et d'exalter leurs têtes »[111]. Dans ses *Mémoires*, Louis-Philippe souligne à quel point l'éducation de sa sœur Adélaïde d'Orléans fut négligée par Mme de Genlis. De fait, en dehors de la langue anglaise qu'elle a apprise avec la jeune Paméla, mystérieusement arrivée au pensionnat de Bellechasse[112], Adélaïde d'Orléans a surtout appris le dessin, la harpe avec Mme de Genlis, fait quelques lectures en français, appris quelques notions

[108] Voir Marie-Emmanuelle Plagnol-Dieval, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997 ; François Bessire et Martine Reid (éds), *Madame de Genlis Littérature et éducation*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2008 ; Sonia Cherrad, *Le Discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, Oxford, Voltaire Foundation-Oxford University Press, 2015 (collection « Oxford University Studies in the Enlightenment », 2015, 1). Voir aussi Anne-Flore De Valence, *Les Conceptions pédagogiques de Madame de Genlis*, mémoire de maîtrise sous la direction de Daniel Roche, Université de Paris I, 1994, exemplaires dactylographiés.

[109] Instructions préliminaires données le 5 [janvier 1782] sur le journal de Gardeur-Lebrun, Archives générales du Royaume de Belgique, Fonds Vendôme-Nemours 117, f° 1v°, reprises dans SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 52.

[110] [François de Salignac de La Mothe] Fénelon, *De l'éducation des filles*, Paris, Pierre Aubouin-Pierre Emery – Charles Clousier [1687], *in* Fénelon, *Œuvres*, édition établie par Jacques Le Brun, t. 1, Paris, Gallimard, 1983, p. 91-92 (collection « Bibliothèque de la Pléiade », 307).

[111] SFDG, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation*, *op. cit.*, t. 1, lettre IX, Paris, 1782 [2e édition], p. 43-44 [dans l'édition procurée par Isabelle Brouard-Arends, p. 74-75].

[112] Nous ne reviendrons pas ici sur les hypothèses formulées à propos de l'arrivée de Paméla à la cour des Orléans. Voir Gabriel De Broglie, *Madame de Genlis, op. cit.*, p. 100-104 ; Guy Antonetti, *Louis-Philippe*, *op. cit.*, p. 16-17.

d'histoire de France, d'histoire romaine, de mythologie et de géographie au cours des leçons que lui donnait sa gouvernante[113].

Dans l'organisation de son programme pédagogique, Mme de Genlis a su très largement puiser une série d'innovations dans les traités qu'elle a lus : Louis-Philippe, qui n'est pas tendre avec sa gouvernante, écrit qu'elle « se vantait d'avoir un système différent de celui de Rousseau parce qu'elle voulait avoir l'air de tout créer, de tout inventer, mais le fait est que c'était son modèle et la seule base qu'elle suivit avec quelque constance »[114]. Il n'est pas sûr que nous devions prendre à la lettre cette affirmation, mais il est certain que nous trouvons un assez grand nombre de points de convergence entre le texte de Rousseau et la pédagogie mise en œuvre par Mme de Genlis : ainsi, l'insistance sur un certain régime de vie spartiate et la substitution de nattes aux matelas pour le coucher des princes[115], l'insistance sur les exercices physiques, l'importance accordée à l'éducation manuelle[116]. Mais, d'une part, Mme de Genlis a pu puiser bien des éléments à d'autres programmes éducatifs que celui de l'*Émile*. Elle déclare elle-même qu'elle a emprunté l'exercice des haltères à l'article correspondant de l'*Encyclopédie*[117]. C'est le médecin genevois Tronchin, médecin à la cour des Orléans, qui lui a suggéré l'exercice de la poulie qu'il « avait imaginé et pratiqué pour redresser la taille des enfants contrefaits »[118]. On peut aussi imaginer que le *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État* du médecin Jean Verdier, qui tenait une maison d'éducation réputée rue de Seine-Saint-Victor à côté du Jardin du Roi, a eu tout autant d'importance dans l'organisation du temps. Jean Verdier recommande de…

> « toujours occuper ses élèves de manière conforme à l'usage des parties. La fatigue qu'attire un travail indique plutôt un changement d'exercice qu'un vrai repos. Mais une autre règle aussi importante, est de bien proportionner le temps des exercices gymnastiques et littéraires. Les uns sont toujours un

113 Voir le journal particulier de la gouvernante publié par extraits dans SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 24 (30 janvier 1783), p. 36-37 (2 décembre 1783), p. 41-42 (31 décembre 1784) ; Louis-Philippe, *Mémoires, op. cit.*, t. 1, p. 16-17. Voir aussi la lettre que Louis-Philippe écrit à sa sœur le 31 janvier 1807, citée par Guy Antonetti, *Mémoires*, *op. cit.*, p. 102, où il s'indigne de « la négligence honteuse et impardonnable » dans laquelle elle a été élevée.

114 Louis-Philippe, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 22-23.

115 Voir le journal de Gardeur-Lebrun aux dates des 12 et 18 décembre 1788, Musée Condé, Chantilly, Ms 1939 : le comte de Beaujolais ayant un mal d'oreille persistant, le médecin du duc d'Orléans, Saiffert, ordonne de substituer à la natte sur laquelle il couche un lit de sangle avec deux matelas : les nattes « peuvent avoir plusieurs inconvénients ». Le 18 décembre, c'est au tour du duc de Montpensier d'avoir un lit, mais « il craignait que cela ne déplût à son amie ».

116 Voir Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, *in Œuvres complètes*, édition établie sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, t. 4, Paris, Gallimard, 1969, p. 371, 376-377, 392-395, 402-403, 460, 473-478 (collection « Bibliothèque de la Pléiade », 208). L'insistance sur les exercices physiques apparaît dès les *Instructions préliminaires* données au précepteur Gardeur-Lebrun en janvier 1782.

117 L'article « Haltères » de l'*Encyclopédie* se trouve au t. 8, Neuchâtel, Samuel Fauche, 1765, p. 32 et a été rédigé par le chevalier de Jaucourt. Voir aussi le jugement assez sévère porté par Louis-Philippe sur les « exercices bizarres » auxquels il était astreint, *in op. cit.*, t. 1, p. 29.

118 SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 516.

> temps de repos pour les autres. Dans une maison d'éducation bien réglée, il ne doit point y avoir de récréation proprement dite. Toute la journée ne doit être qu'une récréation continuée, mais distribuée par exercices littéraires et gymnastiques. Les premiers doivent être plus longs ; parce que, comme nous l'avons observé contre le préjugé commun, les exercices du corps sont bien plus fatigants que ceux de l'esprit[119].

Mme de Genlis connaissait sûrement la pension de Jean Verdier, puisqu'elle se rendait régulièrement au Jardin du Roi où résidait Buffon et c'est aussi bien là qu'elle a pu voir les « jeux gymnastiques » auxquels se livraient les élèves : « courir, sauter, porter et traîner des fardeaux proportionnés aux forces de l'âge »[120]. D'autre part, Mme de Genlis prend exactement le contre-pied de l'*Émile* de Rousseau lorsqu'elle fait apprendre les langues vivantes aux petits princes par l'intermédiaire de conversations avec les domestiques[121], ou lorsqu'elle leur fait réciter par cœur des extraits de textes ou de chronologies[122]. Et si Mme de Genlis fait, au château de Saint-Leu, jardiner ses élèves, ce n'est certainement pas pour leur apprendre l'origine de la propriété[123]. Les emprunts, nombreux, sont incontestables (et sans doute plus nombreux que ne veut l'avouer la gouvernante), mais ils s'organisent dans une configuration très différente. Mme de Genlis, avec son obsession d'un emploi du temps qui ne laisse aucun moment de liberté, récuse très certainement le paradoxe de Rousseau selon lequel « la plus importante, la plus utile règle de l'éducation […] n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre »[124].

De Jean-Jacques Rousseau, elle a cependant retenu qu'il ne fallait pas « raisonner » avec les enfants[125]. À la fin de 1784 – le duc de Valois né en octobre 1773 est alors dans sa douzième année –, Mme de Genlis décide « qu'il ne faut plus employer avec lui » des punitions ressemblant à la privation de dessert « qui prolongerait son enfance » et qu'il faut lui laisser « un peu plus de liberté dans les choses qui n'ont nul inconvénient et le dispenser totalement de demander permission pour une infinité de petites choses indifférentes » ; de surcroît, le jeune Louis Philippe pourra désormais « choisir le lieu où il veut s'aller promener » et « il donnera lui-même l'ordre aux valets de pied et aux cochers »[126]. Pour la gouvernante, qui s'en explique devant les réticences des précepteurs, il s'agit de sortir M. le duc de Valois de l'enfance, de lui donner un peu plus de décision et de caractère et de l'accoutumer à penser d'après lui, à commander à ses

---

119 Jean Verdier, *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et grands emplois de l'État, contenant les plans d'éducation littéraire, physique morale, chrétienne, de l'Enfance et de la première Jeunesse ; le plan encyclopédique des Études et des Règlements généraux d'Éducation*, Paris, Moutard et Colas, 1777, p. 60.

120 *Ibid.*, p. 60 et 234-237.

121 Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, *op. cit.*, p. 346.

122 *Ibid.*, p. 344 et 350-351.

123 *Ibid.*, p. 330-332.

124 *Ibid.*, p. 323.

125 *Ibid.*, p. 316-317.

126 Note sur le journal de Gardeur-Lebrun à la date du 31 décembre 1784, Archives générales du Royaume de Belgique, Fonds Vendôme-Nemours 119, reprise *in* SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 82-84.

gens avec douceur et fermeté »[127]. Lorsque le duc de Valois exprime le vœu d'aller voir « la baigneuse et la négresse » – il s'agit vraisemblablement d'une sculpture de Houdon, groupe composé, pour la fontaine du jardin de la Folie Mousseaux appartenant au duc de Chartres, d'une baigneuse en marbre blanc et d'une et d'une femme noire fondue en plomb[128] –, le lecteur Gardeur-Lebrun s'estime obligé de s'y opposer[129]. La comtesse de Genlis réprimande ce dernier parce qu'il n'a pas voulu donner la raison de cette interdiction et qu'il a simplement invoqué « sa fantaisie ». La gouvernante donne au duc de Valois la vraie raison :

> J'ai dit là-dessus que M. Le Brun était trop sage pour n'agir que par fantaisie, qu'il avait une très bonne raison, c'est que cette négresse était nue. J'ai ajouté : « vous avez vu mille figures ainsi et vous en dessinerez de semblables, mais, à votre âge surtout, il serait contre la bienséance d'aller dans un jardin qui est presque public examiner une figure qui n'est pas décente[130].

De cette manière, Mme de Genlis pense avoir satisfait la curiosité du prince sans l'exciter. Elle conclut ainsi l'incident :

> On ne donne point de raison à un petit enfant, mais il est très dangereux et très choquant de dire à un enfant intelligent, instruit et spirituel et qui est dans sa 12e année que l'on n'agit que par fantaisie. S'il croit cela, il reçoit un fort mauvais exemple, puisque c'est lui donner celui du caprice et par conséquent de la déraison. S'il ne le croit pas, on altère sa confiance, son amitié, on fait travailler son imagination, car il brûle de deviner le vrai motif. Enfin je ne veux point que Mr le duc de Valois soit dans son éducation traité en prince, ne fût-ce qu'un moment, mais il est temps de commencer à le traiter en homme, de le prendre par la raison et l'amitié, de mêler un air de considération pour son âge aux réprimandes et par là de l'élever à ses propres yeux, de le sortir tout à fait de l'enfance et de lui épargner toutes les petites contrariétés inutiles afin d'avoir avec poids une inébranlable sévérité dans les choses importantes[131].

[127] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 10 janvier 1785, Musée Condé, Chantilly, Ms 1937 et SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 87.

[128] D'après les indications qu'on a conservées sur ce groupe aujourd'hui disparu, la composition comportait une baigneuse accroupie dans une vasque, qui reçoit sur les épaules l'eau déversée d'une cruche que soulève une femme noire. Voir Georges Giacometti, *Le Statuaire Jean-Antoine Houdon et son époque (1741-1828)*, t. 3, Paris, Jouve, 1919, p. 150. La sculpture avait été exposée au salon de 1783. Le buste de la femme noire, ciselé et fondu par Pierre-Philippe Thomire, est conservé aujourd'hui au Musée Nissim de Camondo à Paris. Il est monté sur un piédouche portant l'inscription « Rendue à la liberté et à l'égalité le 16 pluviôse 2e de la République française unie et indivisible ».

[129] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 10 janvier 1785, Musée Condé, Chantilly, Ms 1937 et SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 87.

[130] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 22 mars 1785, *ibid.*, reprise *in* SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 120-121.

[131] Note de Mme de Genlis sur le journal de Gardeur-Lebrun, 25 mars 1785, *ibid.*, p. 121-122. La gouvernante se garde bien de publier le récit de Gardeur-Lebrun qui proteste contre la relation faite de l'épisode par Louis-Philippe : « Je lui ai dit que non d'abord très doucement (comme nous avons toujours coutume de leur parler). Et sur cela

À travers ce très menu épisode, on saisit bien ce que Mme de Genlis a retenu de Rousseau. Il s'agit d'apprendre aux princes à être homme « citoyen de la République humaine », *malgré* leur rang.

En réalité, disposant pour cette éducation princière de moyens quasi illimités, Mme de Genlis a pu porter à leur pointe extrême les instruments pédagogiques qui font de chaque moment de la journée une instruction. On a déjà évoqué plus haut les petits tableaux d'histoire exécutés par le peintre Mirys qui ont servi pour l'instruction de la duchesse de Chartres ; le même Sylvestre Mirys réalise une « lanterne magique historique » qu'il peint sur verre et où il dessine, à partir des descriptions de la gouvernante, « l'histoire sainte, l'histoire ancienne, l'histoire romaine, celle de la Chine et du Japon ». Chacun des élèves de Mme de Genlis montre tour à tour cette lanterne magique, une fois par semaine[132]. C'est en 1783 que cette dernière fait réaliser, à partir des planches de l'*Encyclopédie* d'Alembert et Diderot ou de la *Description des arts et métiers* de l'Académie des Sciences, des maquettes d'ateliers : commandées aux frères Périer, celles-ci sont réalisées par François Étienne Calla, élève de Vaucanson, et sont aujourd'hui conservées au Musée des arts et métiers de Paris[133]. Enthousiaste de cette collection, Louis Sébastien Mercier, dans son *Tableau de Paris*, souligne les avantages de cette éducation par l'œil : « L'*Encyclopédie* écrite sera toujours vague, bornée, insuffisante en comparaison de l'objet même qui frappe à la fois l'œil et l'entendement : l'objet ne leur dérobe alors aucune de ses proportions. Il est vu sous toutes ses faces. Les rapports deviennent palpables ; et il n'y a plus de langue morte à apprendre ni de calculs incertains et longs à tracer, pour aboutir le plus souvent à une erreur ingénieusement profonde. »[134] D'une façon analogue, les princes apprennent les cinq ordres d'architecture et les termes techniques qui y sont associés en montant et démontant le jeu de construction en forme de palais que le duc de Chartres a fait exécuter pour eux. Il y a bien là une volonté délibérée d'enseigner par les sens et par le jeu, comme le préconisait déjà Locke. Les visites aussi bien de monuments, d'églises, de châteaux ou de jardins que de cabinets de tableaux ou d'histoire naturelle, d'ateliers et de manufactures remplissent un rôle tout à fait identique, tout comme les voyages faits aux verreries de Saint-Gobain, aux arsenaux de Cherbourg, Brest et Lorient, à l'abbaye du Mont-Saint-Michel et à la Trappe[135].

Monseigneur avec un air impérieux que je n'ai pas trouvé supportable m'en a demandé les raisons que j'ai refusé net, alors peut-être a-t-il dit que c'était fantaisie, mais je n'ai certainement pas lâché ce mot et je n'ai employé que celui de volonté dont je ne me serais pas même servi si Mgr eût été plus honnête. »

[132] SFDG, *Mémoires inédits*, *op. cit.*, t. 3, p. 154.

[133] Voir *Les Techniques au Siècle de l'Encyclopédie et la collection des maquettes de Madame de Genlis*, catalogue de l'exposition du Conservatoire national des Arts et Métiers, juin-décembre 1963, Paris, 1963 ; Jacques Payen, « Maquettes d'ateliers construites sur l'ordre de Madame de Genlis pour l'éducation des enfants d'Orléans », *Sciences. Revue française des sciences et des techniques*, t. 31, 1964, p. 42-57 ; *Madame de Genlis ou la passion pour la pédagogie*, catalogue de l'exposition permanente au Musée des Arts et métiers, Paris, Musée des Arts et métiers, C.N.A.M., 2002.

[134] Louis-Sébastien Mercier, *Tableau de Paris*, chapitre ccxlvi, [t. 3, Neuchâtel, 1781], édition critique procurée par Jean-Claude Bonnet, t. 1, Paris, Mercure de France, 1994, p. 617.

[135] SFDG, *Leçons d'une gouvernante*, *op. cit.*, t. 2, p. 503-508. Les journaux des visites et voyages faits par la gouvernante du 3 juin 1788 au 15 mars 1790 sont conservés au Musée national d'éducation, cote 1979-006639.

Il resterait à s'interroger sur l'efficacité réelle de cette pédagogie. À la distance de plus de soixante ans, Louis-Philippe, exilé en Angleterre, revient dans ses *Mémoires* sur son éducation et porte un jugement sévère, mais largement réfléchi sur le système mis en œuvre par sa gouvernante. Au-delà d'une appréciation extrêmement ironique sur les exercices physiques « bizarres » auxquels il était soumis (port de cruches pleines de sacs de balles de plombs, haltères, hottes remplies de poids de fer)[136], il adresse deux reproches majeurs à son institutrice. Le premier concerne la passion exagérée qu'elle porte aux héros de l'Antiquité – Epaminondas, Épictète, Phocion, Cincinnatus, Marc-Aurèle – et pour lesquels elle s'efforce de susciter chez ses disciples exaltation et enthousiasme : cette fascination, qui va de pair avec une dévotion rigoriste, apparaît au roi déchu comme un « républicanisme puritain » ; seule « la douloureuse expérience des temps » qu'il a vécue – il s'agit bien évidemment de la Révolution française – a pu le faire revenir de la « région des chimères », où Mme de Genlis l'avait « lancé », « dans celle des réalités et des imperfections où nous sommes destinés à vivre »[137]. Mais ces « passions morales », par lesquelles elle entendait gouverner ses élèves, n'ont jamais eu – selon le Louis-Philippe des *Mémoires* qui a oublié ici ses entraînements de jeunesse[138] – l'emprise totale qui était recherchée :

> « Elle n'a jamais pu s'arroger sur mon esprit l'empire absolu auquel elle prétendait. Je connaissais trop bien la faiblesse de son entendement pour pouvoir lui soumettre le mien, et elle sentait comme moi que c'était impossible[139].

C'est là le second reproche majeur de Louis-Philippe qui ne manifeste aucune pitié envers le caractère superficiel des « extraits » de sa gouvernante :

> « Ses idées étaient le résultat de ses lectures, et rarement de ses réflexions. Il est donc simple qu'elles variassent, selon les ouvrages qui lui passaient par les mains. Elle lisait beaucoup, mais, en général, c'était avec tant de rapidité que ce n'était que par des notes et des extraits qu'elle se ressouvenait de ce qu'elle avait lu : aussi son instruction était-elle factice et superficielle et je crois que cela lui convenait assez, car son but était de briller. Elle s'était rempli la tête

Les journaux des visites faites dans la capitale ou dans ses environs sont conservés à la Bibliothèque de l'Arsenal, Ms 15265.

[136] Louis-Philippe, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 28-29.

[137] *Ibid.*, p. 25-26.

[138] Louis-Philippe était plus disert sur ce sujet dans ses conversations. Victor Hugo, en 1847, rapporte un entretien qu'il a eu avec le Roi et où celui-ci lui avouait qu'il n'avait été amoureux qu'une seule fois dans sa vie et qu'il s'agissait de Mme de Genlis : « En grandissant, je m'aperçus qu'elle était fort jolie. Je ne savais pas ce que j'avais près d'elle. J'étais amoureux, mais je ne m'en doutais pas. Elle qui s'y connaissait comprit et devina tout de suite. Elle me traita fort mal. C'était le temps où elle couchait avec Mirabeau. Elle me disait à chaque instant : "Mais Monsieur de Chartres, grand dadais que vous êtes, qu'avez-vous donc à vous fourrer toujours dans mes jupes ?" Elle avait trente-sept ans, j'en avais dix-sept. » Victor Hugo, *Carnets Albums Journaux*, *in Œuvres complètes*, édition chronologique sous la direction de Jean Massin, t. 7, Paris, Club français du livre, 1968, p. 1050.

[139] Louis-Philippe, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 20-21.

> de noms, d'événements, d'anecdotes, afin de paraître très instruite ; elle lisait et relisait sans cesse ce qu'elle appelait *les traits détachés*[140], et des collections de citations. Elle avait fait pour nous beaucoup d'abrégés chronologiques où toutes les époques des différentes histoires étaient rassemblées[141]. Mais elle n'en avait retenu aucune. Je crois qu'elle n'était pas susceptible du degré d'application qui aurait été nécessaire pour cela ; ce défaut de réflexion et d'application la rendait incapable de grandes conceptions. Elle n'a jamais pu embrasser à la fois dans sa pensée les différentes histoires contemporaines et les rapprocher les unes des autres. Elle lisait l'histoire comme on lit des romans et des recueils d'anecdotes, on peut dire que c'est ainsi qu'elle lisait tous les livres[142].

En lieu et place de Mme de Genlis, Louis-Philippe rend en revanche un hommage appuyé à son précepteur d'histoire, l'abbé Guyot qui fut, on l'a vu, contraint à la démission par la gouvernante :

> « C'est incontestablement l'abbé Guyot qui nous a formés sur l'histoire moderne. C'est lui qui nous a fait comprendre comment le système féodal succéda à l'Empire romain, et comment les monarchies modernes se formèrent sur la base du système féodal. Madame de Genlis n'en avait pas l'idée, et je doute qu'il eût été possible de lui en donner une exacte ; car il était très difficile de lui faire saisir des rapports étendus et compliqués[143].

Le jugement peut paraître cruel, mais il pointe l'écart entre les prétentions constantes de Mme de Genlis à l'invention pédagogique et l'instruction, au fond extrêmement superficielle, qu'elle a transmise. Le rôle de l'historien n'est pas de juger ni de passer au trébuchet les qualités et les défauts des protagonistes de l'histoire qu'il étudie. Mais on serait davantage porté à voler au secours d'une pédagogue vilipendée, si elle n'avait elle-même proféré des jugements à l'emporte-pièce qui sont dénués du plus simple bon sens. Dans son livre *La religion considérée comme l'unique base du bonheur et de la véritable philosophie*, ouvrage qu'elle a lu, manuscrit, au jeune duc de Chartres à la fin de l'année 1786[144], la gouvernante s'en prend très violemment aux philosophes et particulièrement à l'*Encyclopédie* :

---

[140] Le livre de Mme de Genlis intitulé *Annales de la Vertu ou Cours d'Histoire à l'usage des jeunes personnes*, Paris, M. Lambert et F.-J. Baudoin, 1781, 2 vol., est un recueil qui contient « le détail des belles actions et des traits singuliers et mémorables tirés de l'histoire générale et particulière de tous les peuples de la terre depuis la création du monde jusqu'à nos jours inclusivement, suivant un ordre chronologique » (citation de la préface de l'ouvrage t. 1, p. 4).

[141] Les journaux de Gardeur-Lebrun permettent de voir qu'il faisait régulièrement répéter par cœur les « extraits » chronologiques rédigés par la gouvernante.

[142] Louis-Philippe, *Mémoires*, *op. cit.*, t. 1, p. 20-21.

[143] *Ibid.*, p. 21.

[144] Madame la marquise de Sillery (ci-devant Madame la comtesse de Genlis), *La Religion considérée comme l'unique base du bonheur et de la véritable philosophie*, Paris, Imprimerie Polytype, 1787. L'ouvrage a été lu au duc de

> « Il faut être bien pauvre pour se tant enorgueillir d'une compilation ! & quelle compilation ! Tant d'articles importants omis, tant d'autres si mal faits, & pas un seul qu'on puisse citer comme parfaitement complet & exact […] ; & quel style dans les morceaux qui pourraient être brillants ! Quelle bigarrure, quelles disparates, quelle pesanteur […] : & ce qui est pis que tout cela, quels principes, quelle audacieuse impiété […] ! Ce livre le plus volumineux & le plus cher qu'on ait jamais fait & vendu […] n'est qu'une informe & grossière ébauche ; & pour qu'il puisse devenir utile, il faudra le corriger, le mutiler, l'augmenter & le refaire presque entièrement[145].

Vaste et ambitieux programme pour celle qui fut méchamment surnommée une « Mère de l'Église » immédiatement après la parution de son ouvrage.

À la vérité, l'expérience d'éducation menée à Bellechasse et au château de Saint-Leu doit être lue sans parti-pris. Mme de Genlis a pris soin de rédiger et de faire rédiger des monuments à la gloire de son entreprise pédagogique : l'image qu'elle veut laisser à la postérité est bien celle de l'éducatrice du prince et la Révolution peut ouvrir un nouveau champ à ses ambitions, comme en témoigne son *Discours sur l'Éducation du Dauphin* en 1790. Bien que « retirée » au pavillon de Bellechasse, elle continue à guider l'action politique du duc d'Orléans : elle y tient le samedi soir un salon que fréquentent hommes de lettres, musiciens et membres de la cour des Orléans et où s'échangent informations et opinions. En un certain sens, ce salon constitue l'une des « factions » de la cour des Orléans et se heurte, à partir de 1788, à la place croissante qu'occupe Choderlos de Laclos dans celle-ci[146]. Mme de Genlis n'a, en réalité, jamais cessé d'être une femme de cour : elle en connaît à merveille tous les mécanismes – son frère Charles-Louis Ducrest est chancelier du duc d'Orléans de 1785 à décembre 1787 – et il s'agit bien pour elle, par les réseaux qu'elle entretient, de continuer à « gouverner » le duc d'Orléans, dont l'hostilité à la cour de Versailles a accru la popularité. On peut alors poser la question : l'entreprise pédagogique du pavillon de Bellechasse ne fonctionne-t-elle pas comme une cour en miniature dont l'astre rayonnant serait, cette fois, Mme de Genlis elle-même ? Toujours est-il que le pouvoir de la gouvernante s'est substitué à celui des parents naturels, à l'autorité des précepteurs et qu'elle ne partage son empire avec aucune des personnes attachées à l'éducation.

Chartres immédiatement après sa première communion. La gouvernante y fait allusion dans les passages que nous avons cités plus haut.

[145] *Ibid.*, p. 375-378. Dans une note (p. 376), Mme de Genlis ajoute que chaque fois qu'elle revient d'une visite de manufacture, elle lit avec ses élèves l'article qui y correspond dans l'*Encyclopédie* : « [N]ous n'avons pas encore trouvé un seul article auquel on ne pût reprocher le manque de clarté ou d'exactitude ; d'ailleurs, jamais une réflexion neuve ou judicieuse sur les moyens, et les méthodes qui, dans plusieurs métiers, paraissent très imparfaites. Défauts qui se multiplieraient encore aux yeux de ceux qui joindraient à l'esprit d'observation des connaissances qui me manquent entièrement. »

[146] Voir Gabriel De Broglie, *Madame de Genlis*, *op. cit.*, p. 168-174 ; Georges Poisson, *Choderlos de Laclos ou l'obstination*, Paris, Grasset, 1985, p. 206-317.

Appendice

Nous publions, en annexe, une lettre de Mme de Genlis au duc d'Orléans. Elle n'est pas datée, mais on peut présumer qu'elle est rédigée à la fin du mois de mars 1791[147]*. Elle ne comporte ni formule initiale, ni formule conclusive sinon le très théâtral « Quelle fin ! Adieu », ni signature. On n'y rencontre pas non plus l'expression* « dear friend » *fréquente dans les échanges épistolaires des deux correspondants : c'est le signe d'une désillusion certaine. L'expéditrice met son destinataire en demeure de mettre fin à une situation qui lui est devenue insupportable : celle qui est provoquée par l'hostilité déclarée, mais silencieuse, que lui voue la duchesse d'Orléans. C'est cette lettre qui, en réalité, déclenche le renvoi de Mme de Genlis, le duc d'Orléans ayant alors imposé à son épouse une « explication » qu'elle avait jusqu'alors absolument refusée. Les lettres échangées entre le duc et la duchesse d'Orléans ont été publiées par Gaston Du Boscq de Beaumont et Marcel Bernos*[148].

« Je vous supplie de me permettre encore une explication, elle est indispensable ; je vous demande en grâce de la lire avec quelqu'attention. J'en écarterai tout reproche, elle ne contiendra qu'un simple exposé des faits, et ma résolution qui en est le résultat nécessaire ; enfin c'est la dernière fois que je vous causerai cette importunité. Votre extrême insouciance vous rend aussi étranger à ma situation que si vous n'en étiez ni la cause, ni le témoin, il faut bien vous la dépeindre puisque vous la voyez sans la connaître, sans concevoir qu'elle est absolument insupportable. Vous niez m'avoir manqué de parole relativement à vos enfants, je vous suppose de bonne foi en le niant, vous ne faites pas un mensonge, mais vous avez un étrange oubli.

1o vous m'aviez *promis* de me laisser M. de Chartres jusqu'à l'âge de 17 ans 1/2, vous me l'ôtez (et malgré lui) six mois plus tôt, il a perdu six mois d'études préparées pour perfectionner son éducation. Il a encouru par son admission aux jacobins la haine de sa mère. Il a pris pour elle beaucoup d'éloignement, il est déjà en butte aux libelles, aux calomnies, etc. En me le laissant six mois de plus, tout cela s'évitait, son esprit et son jugement achevaient de se former, n'entrant point dans le monde, il n'aurait été aux jacobins que dans un an et tout cela était infiniment mieux.

2o Quand l'éclat de la conduite de Mme d'Orléans m'a forcée après 18 mois de patience, de douceur et de souffrance en vous rendant compte d'une partie de ce que j'endurai, vous m'avez *promis* de l'engager à se conduire décemment avec moi, à lui demander ses griefs contre moi, à me les communiquer, à lui montrer mon journal d'éducation, à exiger d'elle si elle n'articulait et ne prouvait rien contre moi, à venir quelquefois les soirs chez moi, à me recevoir à dîner avec ses enfants de loin en loin, etc. Au lieu de cela elle n'a pas voulu lire le journal qui prouve sans réplique la pureté de ma conduite. Elle n'a articulé aucun fait contre moi, elle m'a interdit la permission d'aller quelquefois

[147] Archives nationales, Paris, 300 AP (III) 2, dossier 68, pièce 1.
[148] Gaston Du Boscq de Beaumont et Marcel Bernos, *La Famille d'Orléans*, *op. cit.*

dîner avec ses enfants chez elle, elle n'est pas venue les soirs ici une seule fois ; quand sa fille donne des petits bals, elle n'y veut pas mettre le pied parce que j'y suis. Quand je vais dîner chez vous avec vos enfants, elle ne veut pas y dîner parce que j'y suis. Enfin, vous me déclarez dernièrement que si je vais à des eaux minérales, elle ira s'y établir, y louer une maison pour y avoir souvent sa fille et ne pas m'y voir. Vous trouvez tout cela tout simple. C'est me montrer clairement le parti qui me reste à prendre. Il y a 6 mois que vous m'avez conté comme une chose absurde qu'on avait persuadé à Mme d'Orléans qu'elle avait un pouvoir absolu sur sa fille. Le résultat des choses ne doit pas la dissuader du principe. Elle doit trouver bien sublimes ceux qui la conduisent, car son influence n'est pas moins absolue sur ses fils. On lui a fait désirer passionnément que tous ses enfants me soient ôtés, elle y a réussi. Vous m'ôtez M. de Montpensier à 15 ans quoique vous eussiez promis de me le laisser jusqu'à 17 ans 1/2. Je vous instruis que depuis 5 mois M. de Beaujolais ne fait plus d'études le matin parce que Mme d'Orléans dispose souverainement du temps, que d'ailleurs il se gâte totalement, devient faux et menteur, etc. Je vous propose puisque vous ne voulez pas remédier à ces désordres par l'autorité de l'envoyer en Angleterre 2 ou 3 ans, ce que vous acceptez sans nulle objection, ainsi celui-là m'est ôté à onze ans. Je vous prie de prendre un parti prompt à son sujet, je souffre prodigieusement de voir cet enfant qui m'est et me sera toujours si cher se gâter chaque jour davantage, délivrez-moi, je vous prie de ce tourment. Je vous réitère le conseil de l'envoyer en Ang [leterre] avec M. Le Brun, M Le Coup [p]ey, et M. Allyon[149] qu'il aime et qui lui sera très utile pour sa santé, pour les exercices du corps, pour la botanique et la géographie. Et quant aux valets de chambre je réformerais Barrois parce qu'il est menteur et flatteur, je lui laisserais Remy[150], et je lui donnerais avec cela un italien subalterne, mais sachant bien sa langue. Enfin je désire que vous ordonniez à M. Le Brun d'écrire toujours un journal de tout ce que fera son élève, et de m'en envoyer les cahiers tous les mois ou tous les deux mois sur lesquels je ferai mes observations. Je lui donnerais d'avance un plan de journée et d'études et tous les extraits de moi dont il aura besoin. Vous ferez de tout cela ce que vous jugerez à propos. J'ai rempli ma tâche qui est de dire et de proposer ce que mon cœur et ma conscience m'inspirent. Quant à Mademoiselle, j'ai prolongé autant que je l'ai pu et plus que je n'aurais dû le bonheur de la conserver, mais enfin il y faut renoncer !... J'ai perdu tout espoir d'amener Mme d'Orléans ou à s'expliquer ou à me rendre justice ou à me traiter de manière à peu près convenable. Mon attachement inexprimable, ma tendresse éternelle pour Mademoiselle me rendirent très peu difficile à cet égard, mais daignez réfléchir un moment à ma position. Mon devoir est d'inspirer à Mlle un vif attachement pour sa mère, j'ai longtemps rempli ce devoir sacré dans toute son étendue, sur quoi pouvais-je faire valoir Mme d'Orléans auprès de ses enfants ? Sur sa douceur, sa bonté, son égalité, sa raison, son affection sans bornes pour vous, sa parfaite conformité d'opinions et de sentiments avec vous, voilà sur quoi ont porté toutes mes louanges, tels étaient les motifs de leur attachement, de leur estime et de

---

[149] Il s'agit de MM. Gardeur-Lebrun, sous-gouverneur, Le Couppey, précepteur de langue latine et grecque, et Pierre-Philippe Alyon, apothicaire et botaniste, lecteur d'histoire naturelle.

[150] Barrois et Rémy sont deux valets de chambre.

leur admiration pour elle ; aujourd'hui, ils vous voient ouvertement divisés d'opinions, ils voient leur mère ne recevoir et n'aimer que vos ennemis, ils me voient l'objet de sa haine et à tel point qu'elle ne veut ni me recevoir chez elle ni vous voir chez moi ; et cela après une explication où je leur ai dit il y a 6 mois que Mme d'Orléans me rendait justice, que les nuages qui s'étaient élevés entre nous étaient dissipés, et que j'étais parfaitement contente. Que doivent-ils penser ou que je suis coupable de quelqu'atrocité qu'on m'a pardonnée en faveur de longs services, ou que leur mère est bien injuste, bien ingrate et bien inconséquente. Et voilà certainement ce qu'ils pensent. D'un autre côté elle traite Mlle avec beaucoup de sécheresse et d'humeur et souvent de violence. Le cœur de cet enfant qui était si tendre pour elle, s'en éloigne chaque jour. Si je persiste à demeurer, ce mal qui me paraît affreux s'augmentera, se fortifiera et deviendra sans remède, et enfin je serai forcée de me retirer avec éclat ; j'ai promis à cette enfant trop sensible de ne point demander ma démission, mais pour Mme d'Orléans qui se conduit ainsi, qui me traite ainsi, qui me force en s'emparant de son dernier fils à renoncer à son éducation puisqu'elle m'ôte l'autorité que vous m'aviez donnée ; vous enfin qui savez et voyez toutes ces choses et qui les approuvez, ne me demandez-vous pas tous deux ma démission ? n'est-ce pas la manière la plus impérieuse de me la demander ? Je ne suis plus qu'un objet de discorde et de division. Puis-je soutenir plus longtemps ce rôle odieux ? J'ai dû tout souffrir en votre absence, quand le public était contre vous, quand un procès et une intrigue redoutable donnaient des craintes à ceux qui connaissaient le mieux votre innocence, c'est encore ce que j'ai fait. J'ai dû ensuite par attachement pour cette aimable enfant tenter tous les moyens possibles de rester auprès d'elle : éclaircissements, explications, douceur, patience, raison, générosité, prières, j'ai tout employé auprès de Mme d'Orléans. Tout a été inutile, ceux qui la mènent voient clairement approcher un dénouement qu'ils n'espéraient certainement pas avant votre retour d'Angleterre. On la fait persévérer, il faut céder enfin. L'honneur et la probité me l'ordonnent. Quand le seul des enfants qui me reste, quand Mlle ne sera plus dans mes mains, sa mère l'aimera et deviendra sans effort aimable et douce pour elle. Mlle ne verra plus entre son père et sa mère cette scandaleuse et inexcusable division dont je suis l'objet, elle ne verra que la division d'opinions sur les affaires, mais celle-là la touche infiniment moins et dans peu de temps ne la frappera plus. Il n'est que trop certain que la séparation d'une véritable *amie* sera déchirante pour Mademoiselle, je ne parle point de ce qu'elle sera pour moi, je [ne] me compte pour rien. Mais cette séparation est inévitable. Encore une fois vous me la demandez tacitement depuis six mois. Songeons à en adoucir l'horreur pour votre enfant. Voici ce que je vous propose. Je ne veux point demander moi-même ma démission. Il faut que Mme d'Orléans me la demande dans une lettre dans laquelle elle me dira que Mlle étant dans sa 14e année et ayant parfaitement profité de mes soins, elle regarde son éducation comme achevée, qu'elle pense donc que je ne répugnerai pas à la remettre dans ses mains, que si elle eût voulu lui conserver une gouvernante, elle la laisserait dans les miennes, mais qu'ayant obtenu de vous la permission de l'avoir avec elle, elle seule remplacera auprès d'elle, qu'elle me remercie de mes soins, et que je ne dois pas douter qu'elle n'en conserve ma reconnaissance sincère. Aussitôt je répondrai à cette lettre que je me soumets et que je me retire. Je demanderai quelques jours pour préparer et instruire Mlle après quoi Mme d'Orléans viendra la prendre et je partirai sur le champ de Paris

et de la France. J'ajouterai à ceci de vous préparer de placer auprès de Mlle une personne subalterne, mais au-dessus cependant de l'état de femme de chambre. C'est une femme de mérite et que Mlle Rime aime extrêmement qui sait la musique, a même bien joué d'un instrument, qui sait bien l'orthographe et parfaitement l'histoire et la géographie qu'elle a enseigné pendant 15 ans. Cette femme qui est Mme Taupin[151] présiderait très bien à ses études de tout genre et serait dans les commencements d'une très grande consolation à Mlle. Je sais bien que m'aimant et venant de moi, elle y resterait tout au plus un an, mais elle atténuerait les 1ers chagrins de Mlle et c'est cela surtout que je désire. Je crois être sûre que Mlle ne se soumettrait qu'avec désespoir et un ressentiment inflexible à recevoir une autre *gouvernante*. Sa mère seule peut me remplacer ; et si elle veut bien ne pas s'irriter des larmes qu'elle lui verra répandre, la consoler par sa tendresse, applaudir à sa reconnaissance et lui parler de moi avec intérêt, elle regagnera facilement son cœur. J'écrirai régulièrement à Mlle. Je vous enverrai mes lettres toutes ouvertes. Vous les lui ferez parvenir. Je vous recommanderai Mlle Rime et Horain[152], deux sujets rares et parfaits à tous égards et que je désire vivement qui lui restent. Si vous pensez que ce projet doit être retardé encore de quelques mois, j'y consens et veux bien aller jusqu'aux 1ers jours de septembre prochain, mais pas plus tard. Mlle sera dans sa 15e année puisqu'elle aura 14 ans le 23 août prochain, mais si vous différez jusques là je crois toujours indispensable d'en instruire Mme d'Orléans et de lui faire toujours écrire la lettre dont j'ai parlé avec cette différence alors qu'elle m'y dirait qu'elle ne prendra sa fille qu'au mois de septembre. Sachant cela 6 mois avant, elle se conduirait mieux avec moi, ce qui redonnerait à Mlle toute sa 1re tendresse pour elle. Ayez la bonté de choisir entre ces deux propositions. Songez que dire que vous ne voulez pas qu'on me demande ma démission ne serait qu'une phrase vide de sens pour ne rien dire de plus. Vous me la demandez tous les jours depuis 6 mois. Il sera plus loyal et plus digne de vous de me la demander dans les termes d'usage. Vous voyez que par la manière que je vous propose, que je veux éviter avec soin tout éclat, toute scène fâcheuse. La chose faite, je pars, je m'éloigne où irai-je ? Je n'en sais rien, sinon que je n'irai certainement pas dans les pays où je serais sûre d'être accueillie et recherchée. Je n'aurai besoin que de fuir et de chercher l'obscurité. Il y a des maux que nulle plainte ne peut soulager, au contraire. On ne me plaindra que trop et ce n'est pas la moindre de mes peines. Ce que je puis vous dire avec vérité, c'est que depuis deux ans que vous m'avez causé tant de peines, depuis 6 mois surtout où je ne vous reconnais plus en rien, je ne me suis plaint de vous à qui que ce soit au monde. Ce n'est point vertu, ce n'est point respect pour une ancienne amitié, c'est une répugnance invincible et que je conserverai toute ma vie. – Arrangeons donc cette dernière affaire avec prudence et simplicité. S'il vous reste quelque idée de mon caractère, vous devez penser que ma résolution est très décidée. S'il vous reste quelque faculté de réfléchir, vous sentirez que je n'ai plus d'autre parti à prendre. Ayez la bonté de me répondre par écrit, je ne

---

[151] Nous avons gardé l'orthographe originelle du patronyme. Il s'agit de Marie-Catherine Lacorne, fille d'un maître-à-danser de l'Académie des pages du duc d'Orléans, épouse, depuis 1762, de Nicolas Topin, peintre-doreur. Elle réside au Palais-Royal.

[152] Horain est le coiffeur de la princesse Adélaïde.

veux plus de ma vie vous parler de vos enfants de vive voix. – Je crois inutile de vous dire qu'en quittant Mlle je donnerai à Mme d'Orléans pour elle toutes les instructions qu'elle pourra désirer, à Mme Taupin tous les extraits, etc. et que j'en ferai et les lui enverrai tant qu'on voudra me le permettre. En tout, comptez de ma part dans cet arrangement, sur un courage, une douceur et une modération à toute épreuve. Je vous ai dit à peu de chose près tout ce que je pense, c'en est fait, Adieu. Vous ne recevrez plus de moi ni conseil, ni plainte, ni reproches. Tout est fixé… Quelle fin !... Adieu.

J'ai omis et oublié dans le cours de cette lettre mille détails relatifs à ma situation, par exemple qu'il ne m'est plus possible de soigner l'éducation de Mademoiselle comme autrefois, Mme d'Orléans n'ayant nulle exactitude pour le temps et les heures qu'elle a pris, venant toujours la chercher de manière à lui faire manquer régulièrement sa leçon de dessin, etc. Dès qu'il n'y a plus un ordre parfait dans l'éducation, il n'y a plus rien. Dès que le chef n'a plus la tranquillité et l'autorité, son zèle et ses talents sont inutiles. D'ailleurs je ne vous ai point parlé de l'aversion déclarée pour moi de Mme de Bourbon et de Mme de Lamballe[153] qui cette année ont cessé de venir voir leur nièce parce que j'en suis la gouvernante. Certainement la personne la plus plate et la plus vile, la plus déshonorée ne pourrait pas être traitée plus mal. Il est temps de contenter tout le monde et de mettre fin à tant de haine, d'injustice et de sottise. »

[153] Toutes deux tantes des enfants d'Orléans. Louise-Marie-Thérèse-Bathilde d'Orléans, mariée au duc de Bourbon, fils du prince de Condé, est la sœur du duc d'Orléans ; Marie-Thérèse-Louise de Savoie-Carignan est la veuve de Louis-Antoine de Bourbon, prince de Lamballe, fils du duc de Penthièvre et frère de la duchesse d'Orléans.

INDEX DES NOMS DE LIEUX

INDEX DES NOMS DE PERSONNES

INDEX DES MOTS-CLÉS

Personalia

Arianne Baggerman enseigne l'histoire à l'Erasmus Universiteit de Rotterdam et est également professeure d'histoire de l'édition et du commerce des livres à l'Université d'Amsterdam. Elle a notamment publié *Publishing Policies and Family Strategies. The Fortunes of a Dutch Publishing House in the 18th and early 19th Centuries*, Leyde, Brill, 2013 et a coédité *Controlling Time and Shaping the Self. Developments in Autobiographical Writing since the Sixteenth Century*, Leyde, Brill, 2011, ainsi que « Egodocuments and history. A short account of the longue durée », *The Historian*, 78, 2016, p. 11-59. En collaboration avec Rudolf Dekker, elle a écrit *De wondere wereld van Otto van Eck (1790-1798). Een cultuurgeschiedenis van de Bataafse revolutie*, Amsterdam, Bert Bakker, 2009, dont une traduction anglaise est parue sous le titre *Child of the Enlightenment, Revolutionary Europe reflected in a boyhood diary*, Leyde, Brill, 2009. Son livre sur le développement des écrits autobiographiques aux Pays-Bas depuis 1600 paraîtra bientôt chez Uitgeverij Verloren, à Hilversum.

Professeur d'histoire moderne à l'ULB, **Bruno Bernard** a codirigé, de 2003 à 2010, la revue *Études sur le XVIIIe siècle* et l'édition de l'*Essai sur les mœurs et l'esprit des nations* (9 vol., 2008-2015) à l'Université d'Oxford, dans le cadre des *Œuvres complètes de Voltaire* publiées par la Voltaire Foundation. Il est notamment l'auteur de *Patrice-François de Neny. Un homme d'État en Belgique au Siècle des Lumières* (Bruxelles, 1992) et a publié plusieurs dizaines d'articles consacrés à la vie politique, culturelle et intellectuelle du XVIIIe siècle.

Federico Bonzi est docteur en philosophie de l'Université Paris 1 Panthéon – Sorbonne ainsi que *Dottore di Ricerca* à l'Université de Naples « l'orientale ». Ses recherches portent sur la pensée politique et sociale de l'Âge moderne, en particulier sur la tradition nobiliaire et sur la notion de « peuple ». Ses travaux sont consacrés à des auteurs tels que Montesquieu, Rousseau, l'abbé de Saint-Pierre et G. Leopardi. Il est l'auteur de *L'Honneur dans l'œuvre de Montesquieu* (Paris, Honoré Champion, 2016).

Rudolf Dekker enseigne l'histoire à l'Erasmus Universiteit de Rotterdam. Parmi ses récentes publications, il a édité *The diary of Constantijn Huygens Jr, secretary to stadholder-king William of Orange* (Amsterdam, Panchaud, 2016) et publié *Family, Culture and Society in the Diary of Constantijn Huygens Jr, Secretary to Stadholder-King William of Orange* (Leyde, Brill, 2013). Il a également publié à propos de l'histoire des soulèvements, de l'humour, de la santé, ainsi qu'une histoire des Pays-Bas : *Meer verleden dan toekomst. Geschiedenis van verdwijnend Nederland* (Amsterdam, Bert Bakker, 2008). En collaboration avec Arianne Baggerman, il a entre autres réalisé une nouvelle édition du répertoire des égodocuments néerlandais de 1500 à 1814 : *Egodocumenten van Nederlanders uit de zestiende eeuw tot begin negentiende eeuw* (Amsterdam, Panchaud, 2016). Il a également publié « Jean-Jacques Rousseau's Confessions: A turning point in autobiographical writing in the Netherlands? », *in* Avriel Bar-Levav, Claude. B. Stuczynski et Michael Heyd (éds), *Paths to Modernity. A Tribute to Yosef Kaplan*, Jérusalem, The Zalman Shazar Center for Jewish History, 2018, p. 349-363. Il est également le gestionnaire du site web www.egodocument.net.

Docteure en lettres modernes de l'Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle, **Suzanne Dumouchel** a soutenu en 2012 une thèse intitulée *Le Journal littéraire au xviiie siècle : une nouvelle culture des textes et de la lecture (1711-1777).* Qualifiée en littérature française et en sciences de l'information et de la communication, elle analyse, dans ses travaux, la prise de parole des lecteurs dans les journaux et la relation qui se noue entre parole d'experts et parole de lecteurs par le biais du discours critique littéraire et artistique. Suzanne Dumouchel a publié en 2016, chez Oxford University Press, *Le Journal littéraire en France au dix-huitième siècle, émergence d'une culture virtuelle*, ouvrage qui rend compte de problématiques liées à la gouvernance, aux pratiques culturelles médiatiques, mais surtout aux relations entre savoir et société. Ancienne chercheuse associée à l'Institut des sciences et de la communication, Suzanne Dumouchel est chargée de recherche au CNRS (TGIR Humanités numériques) et contribue aux travaux du GIS Internet et Société, au sein duquel elle développe les questionnements mis en lumière dans sa thèse. Elle est également fort impliquée dans le mouvement de la science ouverte et en particulier de la science citoyenne.

Rita Fanari, docteure en histoire de la philosophie, a collaboré avec la chaire d'histoire de la philosophie de l'Université de Cagliari (Italie) et enseigne actuellement la philosophie et l'histoire dans des lycées. Elle a étudié la philosophie des Lumières, en particulier la pensée de Condillac et la relation entre les Lumières et la pensée de Leibniz. Parmi ses publications : *Condillac. Ontologia ed empirismo* (2009) ; « Le *Institutions de physique* di Madame du Châtelet tra Leibniz e Newton » (*Annali*

della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Cagliari, 2010-2011) ; « Elementi leibniziani nella discussione dei problemi di teodicea in Rousseau » (*Rivista di storia della filosofia*, 2015) ; « Le rapport Leibniz-Fontenelle : examen de quelques lettres inédites » (*"Für unser Glück oder das Glück ander". Vorträge des X. Internationalen Leibniz- Kongresses*, 2016).

Shipé Guri est docteure en histoire moderne de l'Université libre de Bruxelles, où elle est également assistante, et membre du Centre de recherches sur les sociétés anciennes, médiévales et modernes (SOCIAMM). Ses recherches s'articulent autour des hôtels aristocratiques bruxellois au XVII[e] siècle et des enjeux sociaux, économiques et spatiaux de l'enracinement nobiliaire en ville. De manière générale, elle s'intéresse à l'environnement social, économique et culturel des élites. Elle a notamment édité un recueil intitulé *Les Grandes Résidences urbaines en Europe (1500-1830)* dans la *Revue belge de philologie et d'histoire* (2016) et publié un article dans les *Études du XVIII[e] siècle* (2017, n[o] 45) : « On ne croit pas que je veille à mes affaires, et sais compter : les finances et le train de vie de Charles Joseph de Ligne à Bruxelles ».

Dominique Julia est directeur honoraire de recherche au CNRS. Professeur à l'Institut universitaire européen de Florence (1989-1993), il a dirigé de 1994 à 2005, en collaboration avec Philippe Boutry, le Centre d'anthropologie religieuse européenne de l'École des Hautes Études en sciences sociales (EHESS) où s'est déroulé son enseignement. Ses travaux se sont orientés dans deux directions : l'histoire de l'éducation et l'histoire religieuse du XVI[e] siècle à la Révolution française. Il a codirigé avec Egle Becchi l'*Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Éditions du Seuil, 2004, 2 vol. Il a publié *Pèlerinages et pèlerins dans l'Europe moderne (XVI[e]-XVIII[e] siècles)* (en collaboration avec Philippe Boutry), Rome, École française de Rome, 2000, *Gilles Caillotin pèlerin. Le* Retour de Rome *d'un sergier rémois 1724*, Rome, École française de Rome, 2006 ainsi que *Le Voyage aux saints. Les pèlerinages dans l'Occident moderne (XV[e]-XVIII[e] siècle)*, Paris, Éditions du Seuil, 2016. Il a dirigé et corédigé le volume *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2016 et publié la même année, chez le même éditeur, *L'École normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves (2). Textes fondateurs, pétitions, correspondances et autres documents (janvier-mai 1795).*

Dirk Leyder (1973) est historien (KULeuven) et pédagogue (UGent). Il s'intéresse principalement à l'enseignement préuniversitaire dans les Pays-Bas méridionaux. Sa thèse de doctorat, défendue à l'Université de Gand, traite, notamment, de la réforme thérésienne des collèges d'humanités (« *Pour le bien des lettres et de la chose publique* ». *Maria-Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse provincies*, Bruxelles, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, 2010). Depuis, il a consacré plusieurs publications à la Pagerie de la cour de Bruxelles, à l'Académie d'équitation de Bruxelles ou encore à la formation des enfants du comte Charles de Cobenzl (1712-1770). Chef de travaux aux Archives générales du Royaume (Bruxelles), il s'occupe des archives des institutions du gouvernement central des Pays-

Bas habsbourgeois (1482-1795) et de la rédaction de la revue *Archives et bibliothèques de Belgique*.

Sylvie Moret Petrini est chargée de cours et première assistante à la section d'histoire de la faculté des lettres de l'Université de Lausanne. Elle est l'auteure d'une thèse intitulée *Pratiques éducatives familiales et écriture du for privé en Suisse romande (1750-1820)*, soutenue en 2016, qui explore l'influence de la littérature d'éducation sur les pratiques mises en œuvre par les familles et la façon dont cette littérature a donné naissance à des usages spécifiques d'écriture éducative. Ses travaux de recherche et ses articles portent sur le rôle des différents agents de l'éducation domestique (pères, mères, précepteurs et gouvernantes) sur l'expérience de l'enfance ainsi que sur la culture et l'usage de l'écrit.

Nozomi Orikata est maître de conférences à l'Université Meiji de Tokyo. Après ses études à l'Université de Tokyo, elle a rédigé son DEA sous la direction du professeur Michel Delon à l'Université Paris 4 Sorbonne. Elle est spécialiste de la pensée politico-littéraire de Jean-Jacques Rousseau ; ses intérêts portent surtout sur les notions d'héroïsme et de citoyenneté chez Rousseau. Ses principales publications : « La frêle paix : nation et individu dans la théorie de la guerre de J.-J. Rousseau », *The Bulletin of Arts and Sciences*, vol. 514, Université Meiji, 2016, p. 23-48 ; « Plaisir et sagesse : Essai sur *La Nouvelle Héloïse* – au prisme de la notion de "supplément" », *Humanities and Social Sciences Bulletin*, vol. 62, Université Meiji, 2016, p. 15-47 ; « Le paradoxe de la "nature artificielle" dans la théorie de la formation humaine de J.-J. Rousseau », *in Recueil d'études sur l'*Encyclopédie *et les Lumières*, s.1., Société d'étude sur l'Encyclopédie, 2012, p. 187-209.

Christophe Paillard était spécialiste de Voltaire et de son secrétaire, Jean-Louis Wagnière (*Jean-Louis Wagnière, secrétaire de Voltaire. Lettres et documents*, Oxford, Voltaire Foundation, 2008). Membre du conseil scientifique des *Œuvres complètes* de Voltaire, il a édité de nombreux textes du corpus, dont les *Dialogues d'Evhémère* (2009), *De La Chimère du souverain bien* (2010), *L'A. B. C.* (2011), l'*Éloge de l'hypocrisie* (2013), une quarantaine d'articles des *Questions sur l'Encyclopédie* (2008-2013), etc. Il est l'auteur du guide *Voltaire en son château de Ferney* paru sur les presses de l'éditeur institutionnel du Centre des monuments nationaux (Paris, Les Éditions du Patrimoine, 2010, nouv. éd. revue et augmentée, 2019). Il a beaucoup travaillé sur la bibliothèque de Voltaire et les rapports de celui-ci avec la Russie. Il n'a malheureusement pas pu achever l'édition critique des *Mémoires sur Voltaire* par Jean-Louis Wagnière.

Viviane Rosen-Prest est agrégée d'allemand et docteure de l'Université de Strasbourg. Elle est chercheure associée au CAECE (Culture allemande dans l'espace culturel européen) de l'Université de Paris-Est-Créteil et au laboratoire Diasporas de l'Université de Toulouse-Le Mirail. Ses recherches portent sur le Refuge huguenot en Prusse. Elle s'est d'abord consacrée à l'historiographie huguenote des Lumières au XIXe siècle, puis aux générations tardives de huguenots prussiens autour de 1800, s'intéressant aux problématiques d'acculturation, de bilinguisme, aux mutations du

patriotisme, etc. Son livre *La Colonie huguenote de Prusse de 1786 à 1815. La fin d'une diaspora ?* est paru chez Honoré Champion en 2019.

Ancien professeur de la Haute École Condorcet à Mons, **Michel Termolle** consacre ses recherches à la pérennité des concepts pédagogiques contenus dans *Émile ou de l'éducation*. Ses recherches sur Jean-Jacques Rousseau sont plus particulièrement orientées sur sa philosophie de l'éducation. Entre autres publications récentes : *Les Pensées de Jean-Jacques Rousseau. Établissement, éditions et émissions au xviiie siècle. Analyse matérielle et textuelle*, Genève, Slatkine Érudition, 2017 ; « Le voile levé sur un des deux imprimeurs de l'édition princeps d'*Émile ou de l'éducation* », *Bulletin de l'Association Jean-Jacques Rousseau*, 75, Neuchâtel, 2017 ; « Jean-Jacques Rousseau, l'autodidacte. Une description de l'école au milieu du XVIIIe siècle », *in Tableaux d'école*, Paris, Orizons, 2018 et « Jean-Jacques Rousseau, conseiller pédagogique en communication », *Mémoires et publications de la Société des Sciences, des Arts et des Lettres du Hainaut*, vol. 111, Mons, 2018.

Conservatrice en chef de la réserve des livres rares du Musée d'État de Tsarskoye Selo (Saint-Pétersbourg), **Irina Zaytseva** est spécialiste des bibliothèques impériales russes du xviiie siècle, tout particulièrement de celles de Catherine II et d'Alexandre Ier. Elle a identifié le livre qui fut à la fois la première et la dernière Bible des Romanov (« A Book of Gospels from the Family of the First Romanovs Closing a Circle in the History of a Dynasty », *Solanus: International Journal for the Study of the Printed and Written Word in Russia and East-Central Europe*, n.s., 22, 2011, p. 27-42). Elle a édité les notes marginales inédites de Voltaire sur deux livres de sa bibliothèque (« Des *marginalia* inédits de Voltaire sur deux livres de sa bibliothèque retrouvés à Tsarskoe Selo », *Cahiers Voltaire*, n° 6, 2007, p. 119-132, et « Trésors de Tsarskoye Selo – notes marginales de Voltaire sur les *Œuvres philosophiques* de Fénelon », *Revue Voltaire*, n° 8, 2008, p. 329-357). Elle a fait paraître plusieurs articles sur Frédéric-César de La Harpe.

Table des matières



Fondées en 1972, les Éditions de l'Université de Bruxelles sont un département de l'Université libre de Bruxelles (Belgique). Elles publient des ouvrages de recherche et des manuels universitaires d'auteurs issus de l'Union européenne.

Principales collections
- **Architecture, urbanisme, paysagisme** (Jean-Louis Genard)
- **BSI series** (Bussels Studies Institute)
- **Commentaire J. Mégret** (Comité de rédaction : Marianne Dony (directrice), Emmanuelle Bribosia, Claude Blumann, Jacques Bourgeois, Jean-Paul Jacqué, Mehdi Mezaguer, Arnaud Van Waeyenbergh, Anne Weyembergh)
- **Débats** (Andrea Rea)
- **Études européennes** (Marianne Dony et François Foret)
- **Genre(s) & Sexualité(s)** (David Paternotte et Cécile Vanderpelen-Diagre)
- **Histoire** (Kenneth Bertrams, Aude Busine, Pieter Lagrou et Nicolas Schroeder)
- **Journalisme et communication** (ReSIC-ULB)
- **Philosophie politique** : généalogies et actualités (Thomas Berns)
- **Religion, laïcité et société** (Jean-Philippe Schreiber et Monique Weis)
- **Science politique** (Pascal Delwit)
- **Sociologie et anthropologie** (Mateo Alaluf et Pierre Desmarez)
- **Territoires, environnement, sociétés** (Jean-Michel Decroly, Christian Vandermotten)
- **UBlire** (Serge Jaumain)

Séries thématiques
- **Problèmes d'histoire des religions** (Guillaumme Dye)
- **Études sur le XVIIIe siècle** (Valérie André et Christophe Loir)
- **Sextant** (Amandine Lauro et Cécile Vanderpelen-Diagre).

Les ouvrages des Éditions de l'Université de Bruxelles sont soumis à une procédure de *referees* nationaux et internationaux.

Éditions de l'Université de Bruxelles
Avenue Paul Héger 26
CPI 163, 1000 Bruxelles
EDITIONS@ulb.be
www.editions-ulb.be

Diffusion/distribution :
Interforum Benelux (Belgique, Pays-Bas et grand-duché de Luxembourg)
SODIS/ToThèmes (France)
Servidis (Suisse)
Somabec (Canada)

Discours sur l'éducation au XVIIIe siècle

Pédagogie et utopies pédagogiques



La publication par John Locke de son célèbre *Essay Concerning Human Understanding* (1690) puis de *Some Thoughts Concerning Education* (1694) a marqué un véritable tournant dans le discours européen sur l'éducation. Ces deux ouvrages consacrent la défaite définitive de l'innéisme cartésien et leibnizien au profit d'un empirisme pédagogique qui fait de l'esprit de l'enfant une *tabula rasa* que les pédagogues auront pour tâche d'alimenter. Plus tard, en proposant, dans *Émile, ou de l'éducation* (1762), une éducation plus proche de « la Nature », Jean-Jacques Rousseau a posé un autre jalon majeur au sein du discours éducatif et a fait de nombreux disciples, tant professionnels qu'amateurs. Malgré cela, on le verra, le discours utilitariste d'adaptation de l'individu à la société a néanmoins continué à avoir, tout au long du siècle, de nombreux adeptes, notamment au sein des milieux bourgeois.

C'est essentiellement au sein de ce cadre théorique contrasté que se développent les essais ici réunis. Du traité général d'éducation au simple journal tenu par un père à propos de l'éducation de son rejeton et de la vie de collège au préceptorat princier, ce sont les aspects théoriques et pratiques essentiels de l'éducation au XVIII[e] siècle qui sont successivement évoqués.

Prix : 25 €

ISBN 978-2-8004-1695-3



www.editions-ulb.be